

**APPRENDRE À ANNOTER DES TEXTES D'ÉLÈVES
EN FORMATION INITIALE :
UN MOYEN DE FAVORISER LA RÉFLEXIVITÉ
SUR SA POSTURE PROFESSIONNELLE**

Olivia Lewi

Sorbonne Université – INSPÉ de Paris. STIH

Blandine Longhi

Sorbonne Université – INSPÉ de Paris

CELLF (UMR 8599), équipe Prascoll

Les études menées auprès des enseignants depuis près de quarante ans montrent une grande stabilité des pratiques d'annotation des productions d'élèves au fil des décennies (Halté, 1984 ; Pilorgé, 2010 ; Elalouf, 2016). Ce geste est d'ailleurs peu interrogé dans les ressources fournies par l'institution scolaire, comme s'il allait de soi. Pourtant, il peut être source de difficultés pour bien des enseignants, qui déplorent parfois que le temps qui y est consacré n'ait que peu d'impact sur l'amélioration effective des textes des élèves.

Il nous a donc semblé important d'intervenir sur ce point en formation initiale des enseignants, dès l'année de stage¹, pour engager une réflexion sur ce geste professionnel en train de se constituer. Comment arriver à faire en sorte que le temps passé à annoter des copies soit plus utile aux élèves ? Comment aider l'élève à se positionner en « auteur » (Tauveron, 2007) et faire des annotations un élément du dialogue qui se crée à l'intérieur de la communauté de lecteurs-scripteurs constituée par la classe ? Par ailleurs, en formation initiale, l'intérêt d'un travail sur les annotations est qu'il nous parait pouvoir favoriser, autant qu'une évolution des pratiques de correction, une posture réflexive des enseignants débutants quant à leurs choix.

L'article rendra compte des effets d'un dispositif de formation proposé à des enseignants-stagiaires en Master MEEF² Lettres. Après avoir justifié et présenté l'expérience menée, nous analyserons les bilans réflexifs dressés par les stagiaires eux-mêmes et nous nous interrogerons sur le niveau de déplacement observable dans leur posture de correction suite à la formation.

1. POURQUOI APPRENDRE À ANNOTER DES TEXTES D'ÉLÈVES EN FORMATION INITIALE ?

1.1. Un geste encore peu théorisé en formation

Les constats effectués par Jean-François Halté (1984) il y a quarante ans au sujet des pratiques d'annotations des enseignants ne cessent depuis d'être confirmés par d'autres études, prouvant, comme le constate Marie-Laure Elalouf (2016), que l'annotation est « un geste de métier qui résiste aux changements de programmes comme aux travaux en didactique de l'écriture. Parmi les configurations didactiques qui ont sédimenté l'enseignement du français, il frappe par sa résistance ». Parmi les caractéristiques persistantes de ce geste, on relève principalement une centration des remarques sur les aspects formels, voire linguistiques, des textes produits, au détriment du sens (Halté, 1984 ; Jorro, 2013 ; Elalouf, 2016 ; Pilorgé, 2010 et 2022), ainsi qu'une tendance à proposer des remarques qui signalent des manques sans donner de conseils précis, et qui ne sont pas pensées comme des outils vers une amélioration possible du texte (Halté, 1984 ; Elalouf et Besnard, 2018 ; Boré et Boresdon, 2018).

-
1. Jusqu'en 2022, après l'obtention du CAPES ou de l'Agrégation, les enseignants débutants se partageaient durant une année entre leur formation à l'INSPÉ et leur stage dans un établissement scolaire, où ils avaient la responsabilité d'une ou plusieurs classes.
 2. Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

Jean-Luc Pilorgé (Pilorgé, 2010 ; Doquet et Pilorgé, 2022) montre ainsi que les annotations des enseignants de français révèlent une tension entre posture de lecteur et posture de correcteur, qui se résout au détriment de la première. Il distingue dans les annotations cinq types de postures. La première, celle de « gardien du code », dans laquelle l'attention de l'enseignant se porte exclusivement sur le respect du code linguistique sans lien avec la spécificité du texte lu, est largement majoritaire. À l'inverse, la posture « d'éditeur » (qui tient compte de la spécificité du texte et cherche son amélioration) et plus encore celle de « critique » (qui met à distance le texte pour le commenter à la manière d'un texte littéraire) sont bien plus rares et ponctuelles, la dernière étant réservée aux meilleures productions, celles suscitant une connivence entre l'élève et son lecteur³. Il y aurait donc intérêt à interroger un geste, souvent perçu comme si naturel qu'il est « invisibilisé » dans le discours et les textes officiels (Doquet et Pilorgé, 2022).

Ces constats et difficultés touchent bien entendu aussi les enseignants débutants. Marie-Laure Elalouf (2016), soumettant des enseignants-stagiaires à un même protocole de correction de copies que des enseignants plus expérimentés, note que les pratiques d'annotations des uns et des autres sont très proches : « Les enseignants débutants semblent reproduire les pratiques qu'ils ont connues comme élève puis comme étudiant de Lettres » (§11). Nos propres constats, en tant que formatrices, confirment cette stabilité du geste dès l'entrée dans le métier. Interrogés par un questionnaire en début d'année de stage sur les modèles auxquels ils se réfèrent pour annoter leurs premiers paquets de copies, la plupart des jeunes enseignants de Lettres⁴ citent leurs propres souvenirs d'élèves ou d'étudiants. Manifestement, les enseignements et lectures proposés en première année de master ne leur ont pas permis d'engager une réflexion sur ce sujet. Ce geste, central dans la pratique, n'occupe sans doute pas la place qu'il mérite en formation initiale.

Pour autant, les enseignants débutants ne se disent pas satisfaits de leurs pratiques de corrections. Questionnés sur les objectifs assignés aux annotations, ils affirment que ces dernières sont utiles pour l'enseignant (qui diagnostique ainsi les difficultés et réussites de ses élèves, peut « préparer

3. Les deux autres postures dégagées sont celles du « lecteur naïf », qui feint de croire à la réalité du référent proposé et interroge l'histoire (et non la narration) et celle de « stimulus-réponse », qui évalue la production à l'aune du respect des consignes de la tâche à accomplir.

4. Ce questionnaire a été distribué à une quarantaine d'enseignants-stagiaires inscrits en M2 MEEF parcours Lettres à l'INSPÉ de Paris en 2021-2022.

des exercices pour remédier aux erreurs », « ajuster ses objectifs », « suivre la progression de l'élève ») mais ils constatent avec dépit que les élèves ne leur accordent pas l'attention qu'elles méritent : ceux-ci ne les prennent pas en compte pour améliorer leurs travaux ultérieurs et, parfois, « ne les lisent même pas ». Ces annotations sont pourtant, pour l'enseignant, « couteuses en temps » (ce terme revient dans beaucoup de questionnaires, de même que celui de « lourdeur » de la tâche) et se pose donc la question de leur « efficacité » ou « rentabilité » au regard du peu de progrès effectifs qu'elles semblent amener chez les élèves. Là encore, ces constats rejoignent ceux faits chez l'ensemble des enseignants, et ils ne semblent guère différents de ceux dressés par Bernard Delforce il y a près de quarante ans : la correction est ressentie comme une tâche « fastidieuse » et « démoralisante » (Delforce, 1986, §19). Ceci est d'autant plus alarmant que la question des annotations engage en réalité de manière plus large celle de la pratique-même de l'écriture dans les classes : l'évaluation « apparaît aux enseignants particulièrement lourde, longue et délicate à réaliser, ce qui peut expliquer d'une certaine manière la désaffection pour les activités d'écriture dans certaines classes. » (Garcia-Deban, 2018). La formation, qui est souvent centrée sur la question de l'accompagnement de l'écriture, gagnerait donc à intégrer davantage la question de la correction des copies (Moysan *et al.*, 2022). Comme l'affirme Marie-Laure Elalouf (2016), il ne sert en effet à rien de tenter de diffuser des connaissances théoriques sur la didactique de l'écriture si « des alternatives ne sont pas pensées en termes ergonomiques en travaillant conjointement le rapport à l'écriture des élèves et des professeurs, en calculant précisément le temps dans la classe et hors la classe consacré à l'évolution des textes, en offrant des modalités d'évaluations qui résistent aux réductions technicistes ».

1.2. Annotations et prise en compte du sujet lecteur-scripteur

Les annotations doivent donc être pensées à la fois en tenant compte des contraintes liées à leur mise en œuvre concrète, mais aussi en tenant compte de l'évolution des objectifs assignés à la pratique de l'écriture scolaire. Depuis 2015 en effet, les programmes de collège préconisent d'apprendre aux élèves à « enrichir leurs stratégies d'écriture », en mettant en œuvre « une démarche qui prenne en compte le destinataire, les visées du texte, les caractéristiques de son genre » (MÉN, 2018, p. 18). Il est donc attendu que les élèves acquièrent peu à peu une véritable posture d'auteurs, capables d'effectuer des choix narratifs et linguistiques conscients dans un but déterminé. Mais comme le souligne Catherine Tauveron (2007), cette posture auctoriale n'est possible que si l'élève « sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une “attention esthétique” chez l'enseignant et chez les pairs » et que son texte « ne va pas d'abord et

seulement subir un regard et un traitement orthopédiques, mais faire l'objet d'une lecture semblable à celle à laquelle ont droit les auteurs en titre ». Il est donc important, pour que les élèves apprennent à écrire et aient envie d'écrire, que l'enseignant se comporte en lecteur plus qu'en correcteur.

Ce changement de regard n'engage pas seulement la représentation de l'écriture, mais aussi celle de l'articulation entre lecture et écriture. La plupart des situations d'écriture proposées aux élèves entrent dans le cadre des « écrits de la réception » d'une lecture : écrits métatextuels⁵ en lycée, sujets de rédaction se présentant comme des écrits « dans » ou « à côté » d'un texte littéraire⁶ en collège (Le Goff et Larrivé, 2018). La correction de ces productions devrait donc valoriser l'expression du sujet lecteur-scripteur, sa réception singulière d'une œuvre littéraire. Or la prédominance (voire l'exclusivité) des remarques portant sur la langue dans les annotations ne permet pas à cette dimension d'apparaître dans l'évaluation, ce qui nous paraît révéler une vraie difficulté à concevoir et mettre en œuvre une démarche articulant lecture et écriture en classe (Longhi, 2022). La question qui se pose alors est : comment arriver à susciter autour des textes des élèves de véritables interactions qui s'inscrivent dans la continuité du travail interprétatif mené sur les textes littéraires, permettant par-là d'inscrire la production écrite dans un processus s'articulant avec la lecture ? Les annotations apparaissent comme le lieu où pourrait se matérialiser ce dialogue. En formation, l'enjeu pourrait donc être de faire prendre conscience aux enseignants-stagiaires qu'il est nécessaire de « penser l'évaluation et l'étayage de l'écrit en termes de coénonciation » (Jaubert et Rebière, 2022) et que les annotations n'ont donc pas qu'une fonction de sanction d'un manquement à la norme, mais bien une fonction didactique.

Cependant, « cet apprentissage, instituant les élèves comme êtres de langage, dialoguant avec leurs lecteurs dans leurs textes en devenir, continue de rencontrer de nombreuses résistances » et nécessite pour les enseignants « de nombreux déplacements » qui appellent un accompagnement (Elalouf, 2016). Parmi les obstacles rencontrés, on trouve notamment le fait qu'adopter une posture de lecteur implique de prendre position par rapport aux propositions esthétiques des élèves et d'assumer la subjectivité de son appréciation. Or, comme le souligne Catherine Dolignier (2022) : « le jugement de goût ne fait pas partie des gestes évaluatifs, il est inhibé » chez les enseignants et formateurs. Nous faisons l'hypothèse que les annotations

5. Commentaire ou dissertation sur les œuvres au programme.

6. Par exemple des rédactions invitant à poursuivre un texte littéraire ou à imaginer le point de vue d'un des personnages de l'œuvre sur un événement de la fiction.

peuvent donc tout à la fois être le lieu où se met en place, en classe, ce dialogue entre l'élève et l'enseignant et, en formation, l'outil qui va aider l'enseignant à changer son regard et sa posture de correction pour assumer pleinement d'être lecteur des propositions interprétatives et créatives de ses élèves.

2. ANALYSE DU DISPOSITIF DE FORMATION

2.1. Analyse collective des pratiques d'annotation

Nous avons invité les enseignants-stagiaires⁷ à se livrer à une analyse collective de leurs copies annotées, qu'ils avaient accepté de partager dans le cadre d'un groupe de tutorat en formation initiale.

Afin de guider leurs observations, nous leur avons présenté deux typologies d'annotations, qui nous ont paru pouvoir revêtir une valeur euristique : d'une part la liste de postures de correction établie par Jean-Luc Pilorgé (2010), d'autre part la catégorisation des remarques portées sur les copies établie par Claire Doquet et Jean-Luc Pilorgé (2022). Cette dernière a le mérite d'être fondée sur des critères objectifs et formels très facilement utilisables pour une première approche des copies, elle distingue les annotations en termes :

- sémiotiques : intervention verbale ou non verbale (soulignements, biffures...);
- de métadiscursivité : intervention commentative ou non commentative (modification du texte) ;
- de portée : globale ou locale ;
- de localisation : dans les « marges » ou au sein du texte lui-même.

Cette catégorisation formelle a permis aux stagiaires une première prise de distance réflexive quant à leurs annotations. À l'issue de l'observation collective des copies apportées par chacun, les constats suivants sont dressés :

- en termes de localisation, les interventions marginales sont peu nombreuses. Le plus souvent, la copie compte une annotation marginale principale (en tête ou en fin de copie), les autres interventions se situant au sein du texte lui-même (dans les interlignes ou sur les lignes) ;

7. Le dispositif a concerné deux groupes de tutorat, soit seize étudiants.

– les interventions au sein du texte sont très majoritairement non verbales et non commentatives : il s’agit d’interventions portant sur la langue (erreurs d’orthographe ou de syntaxe soulignées ou corrigées) ;

– souvent, la seule annotation de nature verbale et commentative est celle en tête ou en fin de copie. Elle est donc de portée globale (appréciation générale sur le devoir) et ne fait pas référence à un passage précis du devoir.

Ces premiers constats ont amené les stagiaires à s’interroger sur l’utilisation que peuvent faire les élèves de ces annotations : le caractère global des conseils donnés ne facilite pas une éventuelle réécriture (par exemple, des remarques comme « Précise ta description » ou « Il faut développer tes idées » n’indiquent pas quel passage reprendre ni avec quels outils).

Classer ensuite leurs annotations selon les postures définies par Jean-Luc Pilorgé a permis aux stagiaires de prendre conscience du poids écrasant des remarques portant sur la langue. Elles occupent souvent une place importante, voire exclusive, dans l’appréciation globale en tête de copie : « Il fallait utiliser le présent de narration... Très bien pour l’utilisation des compléments circonstanciels ! Attention également aux reprises pronominales, on ne sait pas toujours à quoi renvoie ton pronom ! » ou « Le travail est bien compris. Tu as fait l’effort d’utiliser les 3 types d’expansions du nom. Mais attention aux répétitions et aux accords. » On remarque dans ces exemples que la posture de « gardien du code » semble même contaminer celle de « stimulus-réponse » puisque, dans les commentaires faisant référence au respect de la consigne, ce sont encore des éléments linguistiques qui sont mis en exergue. D’un point de vue énonciatif, les commentaires restent très impersonnels (pas de première personne, pas de lexique appréciatif) : ils ne témoignent donc pas des sentiments ou réactions que le texte peut susciter chez son lecteur et confirment que les stagiaires adoptent une posture de correction très distanciée.

L’activité a donc permis d’entamer avec les stagiaires, en plus d’une réflexion sur leurs annotations, une réflexion plus large sur la formulation des consignes et leurs critères d’évaluation des productions écrites, qui laissent peu de place au sens du texte et au commentaire des choix de l’élève lecteur-scripteur. À l’issue de ce travail d’autoanalyse, les enseignants conviennent de l’intérêt de réfléchir à la forme et au contenu de leurs annotations.

2.3. Un dispositif de formation pour faire bouger les postures et les représentations

Nous avons donc proposé aux enseignants-stagiaires d’expérimenter une nouvelle manière d’annoter les copies, dans le but de les aider à faire évoluer leur posture de correcteur.

2.3.1. Description du dispositif proposé

L'expérience proposée, déjà testée auprès d'enseignants plus expérimentés (Lewi et Longhi, à paraître) consiste tout d'abord à inclure dans le processus de correction une coévaluation et à demander aux élèves, une fois le travail d'écriture achevé, de commenter les textes de leurs pairs, en inscrivant leurs remarques sur des post-it apposés en marge du texte.

Chaque texte sera lu par au moins deux élèves. L'enseignant ne prendra connaissance des textes qu'à la suite des autres lecteurs. Il lira donc à la fois la production et les commentaires. Il se prêtera lui aussi au même système d'annotations marginales au moyen des post-it.

Concernant le contenu des annotations, on explique aux élèves qu'il s'agit bien de commenter les textes des pairs comme lorsqu'ils notent leurs avis, réactions et questions sur une œuvre littéraire dans leur carnet de lecture. Il ne s'agit pas de corriger les erreurs d'orthographe ou de faire des remarques sur la langue. L'enseignant s'engage à respecter le même principe.

2.3.2. Justification des choix

Plusieurs points nous ont conduites à proposer une telle expérimentation.

Tout d'abord l'outil utilisé, le post-it collé en marge du texte, impose de fait des remarques de portée locale. Il oblige donc les stagiaires à s'extraire du modèle de l'annotation unique globale en tête de copie. Il vise à favoriser des remarques plus ciblées, portant sur des points précis à améliorer. Le post-it favorise aussi des remarques de nature verbale, commentative. Il s'agit donc d'inciter les correcteurs à s'éloigner de la posture de gardien du code afin d'exprimer leurs opinions et ressentis au fil de la lecture, ce qui doit favoriser une posture d'« éditeur » voire de « critique ». Il s'agit de faire des annotations le lieu d'un « dialogue coopérant » entre l'élève et l'enseignant, qui manifeste son intérêt aussi bien pour les réussites que pour les erreurs (Delforce, 1986, §85).

Nous voyons également plusieurs avantages à faire tester aux stagiaires l'évaluation par les pairs. Ce dispositif permet d'aller à l'encontre de la tendance généralement constatée dans la correction, selon Anne Jorro (2013), celle du « sur-étayage de l'enseignant et (de) l'effacement des médiations sociales » (§5). Ici, l'enseignant s'inscrit dans la communauté des lecteurs constituée par la classe et n'a plus le monopole de l'évaluation. Chez de jeunes enseignants ayant une tendance à une posture de contrôle très affirmée, l'expérience doit obliger à laisser plus de place à l'expression des élèves. Nous faisons ainsi l'hypothèse que découvrir les capacités de

correcteurs de leurs élèves les amènera à interroger de façon plus efficace leur propre posture de correction et les finalités de leurs gestes d'annotation.

Par ailleurs, selon les mots de Catherine Tauveron (2007) : « le jeune scripteur n'est possiblement auteur [...] que s'il est inscrit avec ses pairs dans une communauté d'auteurs, à l'image de la communauté de lecteurs qu'ils forment ensemble par ailleurs en d'autres temps de la classe » (§7). Le dialogue qui existe autour des textes littéraires, pendant les activités de lecture, peut ainsi se prolonger dans les activités d'écriture portant sur ces textes. Les strates créées par la juxtaposition des différents post-it qui se répondent sur un même écrit matérialisent l'existence de cette communauté de lecteurs, invités à confronter leurs jugements.

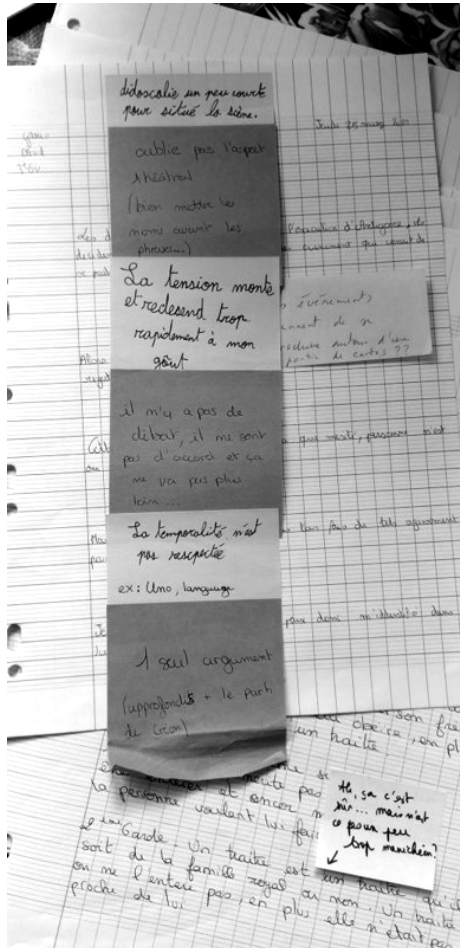


Image 1 : deux élèves différents annotent le texte d'un pair.

3. ANALYSE DES RETOURS RÉFLEXIFS DES STAGIAIRES

Sur seize étudiants, dix ont souhaité mettre en pratique l'expérience dans leurs classes. Notre analyse ne portera pas sur les effets produits par la mise en œuvre de cette nouvelle modalité d'annotations sur les élèves : nous n'avons pas pour cela recueilli assez de données à ce stade. Nous nous intéresserons en revanche au déplacement de la posture de correction chez les stagiaires ainsi qu'au niveau de réflexivité sur la pratique que le dispositif a permis d'engendrer. Le corpus sur lequel porte l'analyse est constitué par six écrits rédigés par des enseignants : pour trois d'entre eux dans le cadre de leur mémoire de Master (ils seront nommés Me1, Me2 et Me3), pour trois autres dans le cadre d'un travail d'analyse de pratique réflexive demandé lors de l'évaluation des séances de tutorat (ils seront nommés E1, E2 et E3). Il nous semble qu'il est possible de dégager au moins quatre acquis de l'expérience, qui correspondent à la fois à une évolution dans le geste d'annotation et à des paliers dans l'approfondissement de la réflexion sur la posture professionnelle.

3.1. Expliciter et élargir ses critères d'évaluation

Pour tous les stagiaires, l'expérience a permis de susciter une réflexion sur les critères d'évaluation. Le fait en particulier d'exclure des remarques sur l'orthographe lors de l'évaluation par les pairs a favorisé la prise en considération d'autres éléments. E2 note ainsi qu'il lui paraît pertinent « de ne pas tenir compte de la grammaire et de l'orthographe pour une première version, pour ne pas frustrer les élèves qui auraient des problèmes en orthographe mais de bonnes idées ».

Plusieurs stagiaires ont organisé, suite à la lecture des copies entre pairs, une séance de synthèse en se fondant sur la mise en commun des remarques disposées par les élèves sur les post-it. Cette mise en commun a permis de faire émerger des critères liés au « contenu » (E2) du texte, et pas seulement à sa correction linguistique. Par exemple, dans la rédaction d'une nouvelle fantastique menée par E3, les commentaires des élèves relecteurs ont mis en évidence l'importance du sentiment de peur créé chez le lecteur ou celle de la qualité de l'élément perturbateur, jouant bien son rôle de rupture et de surprise dans le fil de l'intrigue.

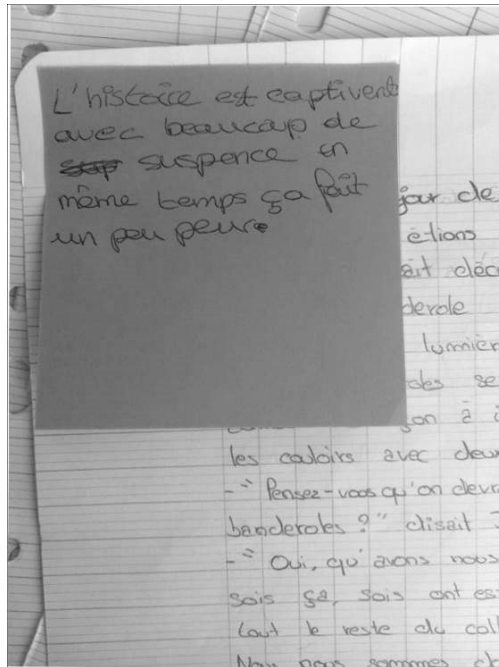


Image 2 : annotation d'une élève mentionnant ses réactions de lectrice.

Cette attention portée par les élèves au contenu a parfois été incitée par la consigne donnée par l'enseignant (E1 leur suggère d'inscrire sur les post-it ce qu'ils ont « ressenti en lisant », ce qu'ils ont « apprécié »), mais parfois, elle apparaît sans que les élèves n'y aient été invités par une consigne explicite et, dans ce cas, ce sont les élèves qui poussent l'enseignant à faire plus de place à des critères autres que formels.

Cet élargissement des critères d'évaluation peut parfois prendre des formes un peu maladroitement, qui témoignent de la réflexion en cours de l'enseignant-stagiaire et des tâtonnements qui accompagnent l'évolution. Chez deux stagiaires, on voit ainsi apparaître des grilles d'évaluation, qui visent à expliciter les items évalués dans la lecture de la production (pour chaque copie, un exemplaire de la grille est rempli de façon individualisée). Ceci témoigne d'une volonté de produire une correction plus précise et plus personnalisée que leurs annotations antérieures. Toutefois, ces grilles accueillent des éléments liés au contenu qui se superposent aux attentes concernant la forme, sans qu'il y ait un tri ou une hiérarchisation. Dans la liste à 13 entrées de E2, on voit ainsi se côtoyer des points d'orthographe (maîtrise des homonymes « a » et « à »), de syntaxe (« bonne grammaire », « fautes de temps »), des critères liés au type de texte attendu (« description pas assez poussée »), des appréciations liées au contenu ou au style (« originalité », « bon développement ») ou encore à la présentation du

devoir (« propreté »). L'aspect trop long et disparate de cette grille la rend probablement difficile à utiliser par des élèves, qui ne sauront pas forcément quoi améliorer en priorité, ni de quelle manière. Elle met en évidence que, comme chez beaucoup d'enseignants, la production écrite est un moyen de « valider ou non, un certain nombre de contenus étudiés dans le cadre d'une séquence (ou période) d'enseignement. Ces contenus, en tant que reflets du système didactique (Daunay, 2015) pensé par l'enseignant, sont particulièrement hétérogènes » (Moysan *et al.*, 2022 § 60). L'outil nous semble néanmoins témoigner d'un premier déplacement de posture, en ce que des items liés à l'effet produit par le texte sur le lecteur apparaissent de façon explicite.

3.2. S'interroger sur la forme et la fonction des annotations

L'expérience a aussi permis à tous les stagiaires de s'interroger sur la dimension formative de l'évaluation et sur le rôle que pouvaient tenir les annotations dans cette perspective. Le dispositif, en imposant la rédaction de conseils en vue d'une réécriture, avait pour but de favoriser une posture « d'éditeur », considérant le texte comme en devenir. Les stagiaires conviennent tous de l'intérêt de permettre aux élèves de retravailler leurs textes et de ne pas limiter systématiquement les situations d'écriture à des temps d'évaluation sommative : « C'est l'une des activités qui a le plus plu à mes élèves. [...]. Cela leur a permis de corriger eux-mêmes les erreurs, ce qui n'est pas possible lors d'une expression écrite qui est rendue au bout de seulement une séance. » (E2).

Chez tous, l'expérience entraîne une réflexion explicite sur la forme que devrait prendre une annotation efficace, permettant à l'élève une amélioration effective de son texte. Me2 constate ainsi que ses conseils sont « trop généraux » et s'interroge sur leur utilité pour les élèves. Dans son mémoire, elle en vient ainsi à formaliser ce que devrait être la structure d'un « bon conseil », qui devrait se présenter en deux temps : « d'abord le commentaire sur ce qui pose problème mais avec ensuite l'ajout d'une piste de solution, par des exemples notamment. Il permettrait ainsi pour le conseil "trop de répétitions" non plus seulement de mentionner (le problème) mais de proposer des substituts. Il m'astreindrait par ailleurs à amener plus d'efficacité dans mes propres conseils ». On observe bien là la prise de conscience de la fonction d'étayage que peuvent jouer les annotations : l'enseignante se positionne clairement en « éditeur », qui ne cherche plus à souligner les manques du devoir, mais à proposer des pistes concrètes de solution dont les élèves pourront se saisir.

À ce titre, la forme-même des post-it, impliquant des commentaires locaux et verbaux, a favorisé l'émergence de la réflexion sur la fonction des annotations, et ce même lorsque l'expérience n'a pas été menée à son terme.

E2 a ainsi d'abord détourné l'usage du post-it par rapport aux propositions des formatrices : il a annoté en utilisant un seul grand post-it, collé en tête de copie, ce qui revient à se limiter à une annotation globale et à ne pas formuler de remarques sur des passages ciblés. Cependant, dans son bilan réflexif, il note dans les points qui seront à améliorer : « On pourrait également penser pour l'activité des post-it à prendre des post-it plus petits que les élèves pourront disperser dans le texte pour que les élèves ne donnent plus seulement un avis général de l'histoire ». L'expérience lui a donc permis d'entamer une prise de conscience sur les limites d'une annotation exclusivement globale des copies.

3.3. Se positionner en lecteur des textes d'élèves

Le changement de posture visé par l'expérience de formation concernait aussi la dialectique entre posture de lecture et posture de correction. Peut-on constater un rééquilibrage entre ces deux pôles ?

Chez la moitié des stagiaires, on observe en fin d'année une posture de lecture assumée. En termes énonciatifs, cela se traduit par l'emploi d'un lexique appréciatif et de la première personne, marquant l'implication subjective de l'enseignant dans son jugement sur le texte.

Ainsi, E1 a changé la formulation de ses appréciations, passant de commentaires impersonnels à des formules comme : « ta lettre est très drôle et émouvante, tu pourrais développer davantage ce balancement très intéressant », « tu n'as pas développé ce que tu ressentais, c'est dommage car j'aurais aimé ressentir ton inquiétude », « cela me donne envie de savoir ce qu'il va arriver »...

Ces remarques témoignent de ce que Marlène Lebrun (2017) nomme une « posture impliquée », identificoémotionnelle, qui perdure même lorsque E1 n'annote plus au moyen des post-it.

Dairana Nassire
176 rue de chalet

Objet: Je me devaite
 Salut Dairana, je voulais te dire qu'il y a
 me suis éclipsée d'un dîner de famille. J'étais
 à une fête, mais je n'ai pas vu l'heure et j'avais un
 dîner de famille le même jour, pas donc je suis passée
 par la fenêtre pour pas que mes parents me voient.
 Mais ils m'ont vue donc il ont dit que je serais
 punie que je ne sortais pas, ils ont même dit que,
 je ~~pourrais~~ plus, utiliser mon téléphone mais j'ai quand
 même ~~mon~~ dîner avec eux et mon frère et mes
 Soeurs, ensuite mamam ^{et} parti chercher du riz et nous
 commençons à manger ^{dit} ensuite papa et mamam ont commencé
 à discuter et sous ^{relativement} un papa ^{commence} ça a ~~se~~ s'enlever
 contre moi au je se me soi j'étais en retard pour le
 dîner de famille. Quand mamam et parti chercher le
 dessert et que papa et parti débarrasser la table quand
 papa était parti j'étais triste un peu donc je me
 suis ~~est~~ éclipsée dans ma chambre. Merci bisous

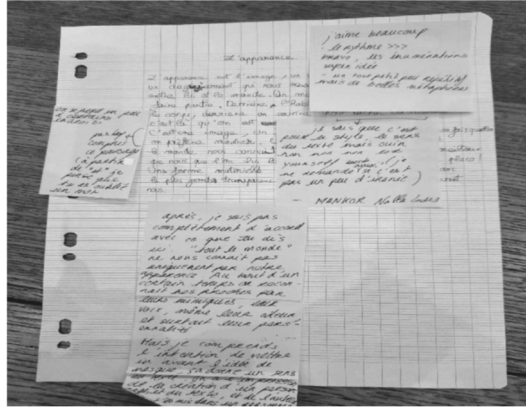
Je n'ai eu
 du mal à
 comprendre
 la phrase: il faut
 absolument te réviser!

Comme, Tol
 Houbense, Tutala Mpuki

Je vois que tu es capable de développer
 davantage mais tu n'as pas accépté ce que tu ressentais
 comme je te l'avais dit... J'aurais voulu savoir la pour
 que tu es resté en passant par la fenêtre, la colère
 que tu es peut-être ressentie lorsque tu es fête punie...
 Ton lecteur reste un peu sur sa faim.

Image3 : les annotations de E1 en fin d'année.

À cet égard, l'expérience de coévaluation entre élèves semble avoir entraîné une autoanalyse des enseignants quant à leur propre posture de correction. Me3 analyse les postures de correction de ses élèves dans les remarques faites à leurs pairs et constate qu'ils se comportent, bien plus qu'elle, en lecteurs (cf. image 4) : « cette différence d'approche nous amène à interroger l'idée même de la posture d'enseignant et de ce qu'elle peut (ou devrait ?) être, à travers ses annotations, mais aussi à travers les appréciations formulées oralement [...]. Nous retiendrons surtout la capacité et même le plaisir des élèves à se laisser aller à l'étonnement, à la surprise, voire à la perplexité ».



Transcription des post-it.

En haut à droite : j'aime beaucoup le rythme. Bravo, les énumérations super idée. Un tout petit peu répétitif mais de belles métaphores

Deuxième à droite : je sais que c'est pour le style, le sens du texte mais ouin non non non love yourself bub (je me demande aussi si c'est pas un peu d'ironie [signature de l'élève]).

En haut à gauche : on se perd un peu à certains endroits. Pas trop compris ce passage (à partir de « et » je pense que tu as oublié un mot

Deuxième à gauche : après, je suis pas complètement d'accord avec ce que tu dis ici : « tout le monde » ne nous connaît pas uniquement par notre apparence. Au bout d'un certain temps on reconnaît nos proches par

Troisième à gauche (suite du post-it précédent) : leurs mimiques, leur voix, même leur odeur et surtout leur personnalité. Mais je comprends l'intention de mettre en avant l'idée de masque, ça donne un sens

Quatrième à gauche (deuxième suite) : au texte. On a l'impression de la création d'un personnage, et du texte, et de l'auteur. [Tu] t'es mis dans un personnage

Image 4 : les annotations d'un élève de Me3 et leur transcription.

Cette analyse des postures des élèves tend à l'enseignant un miroir qui l'amène à interroger sa façon de faire et à questionner la possibilité d'un rééquilibrage entre posture de lecture et de correction : « Toute la difficulté réside selon nous dans ce difficile équilibre entre la position de surplomb que l'enseignant ne peut qu'assumer (car son rôle demeure bien celui de guide, ou d'accompagnateur) et celle, première, de lecteur spontané et apte à se laisser surprendre et à analyser ensuite les raisons de son éventuel étonnement » (Me3). En l'occurrence, Me3 estime qu'elle peut faire évoluer ses annotations pour les rendre moins normatives, en privilégiant la modalité interrogative et en accordant plus de place à ce que l'élève apporte « en suivant sa propre voie sans suivre nécessairement des chemins balisés d'avance ».

Cet équilibre est une gageure pour les enseignants expérimentés et à fortiori pour des débutants. Tous les stagiaires n'arrivent d'ailleurs pas à ce point dans l'analyse de leur pratique. Il nous paraît tout de même très positif

que, pour une moitié d'entre eux, une réflexion explicite soit entamée sur cette question.

3.4. Faire des annotations un outil de dialogue au service du sujet lecteur-scripteur

En ce qui concerne le dernier objectif de la formation, à savoir arriver à envisager les annotations comme un espace de dialogue permettant de matérialiser l'existence de la communauté interprétative constituée par la classe, le résultat est plus mitigé. Seuls deux stagiaires arrivent à mener une réflexion explicite sur cet aspect, soit dans le cadre de l'évaluation par les pairs (Me3 : « La production écrite est visiblement appréhendée comme un espace de réflexion, ou plutôt de corréflexion. [...] La discussion n'est jamais fermée, l'annotateur insiste souvent sur ses propres doutes. »), soit dans celui de l'évaluation de l'enseignant lui-même. Pour Me1, il s'agit même de l'objectif principal de ses annotations, qui sont intégrées dans un dispositif visant à améliorer la capacité des élèves à développer un avis argumenté sur leurs lectures. Le journal de lecture de ses élèves sur *Phèdre* est annoté dans « l'objectif de questionner et de rebondir sur la position d'auteur de l'élève » ; les annotations doivent aider les élèves à approfondir leurs interprétations, en vue de préparer un débat, puis une dissertation sur la culpabilité du personnage de Phèdre. Tous ses conseils ont pour but d'aider les élèves à « transformer leur ressenti en arguments solides » sur la pièce. Chez ces deux stagiaires, il y a donc une conscience claire que les annotations peuvent être un outil au service de la réflexion collective sur une œuvre littéraire. Placé en position de « critique », le lecteur (pair ou enseignant) réagit aux propositions du scripteur en vue de progresser dans l'interprétation d'une œuvre.

Il est à noter que ces deux stagiaires sont tous les deux en poste en lycée, ce qui peut peut-être expliquer leur plus grande facilité à intégrer cet objectif d'interprétation des textes dans le processus d'écriture. Les écrits leur apparaissent naturellement comme des lieux d'appropriation des textes littéraires, ce qui est moins le cas en collège, où les objectifs des programmes mettent davantage l'écriture au service de l'acquisition de compétences langagières (Longhi, 2022). Ces deux stagiaires présentent aussi, de manière générale, des capacités d'autoanalyse de leur pratique déjà très fines. Ils arrivent ainsi à replacer la question du geste évaluatif dans celle plus large des gestes professionnels et à penser toutes les conséquences qu'implique la manière d'annoter. Me1, autoanalysant ses annotations en se fondant sur la typologie de Jean-Luc Pilorgé, affine cette dernière et ajoute des sous-divisions à la posture d' « éditeur » : il distingue ainsi, dans les conseils d'amélioration donnés aux élèves, des remarques de type « maïeutique » (sous formes de question invitant l'élève à aller plus loin

dans son raisonnement), de type « tissage » (qui se réfèrent à des connaissances vues en cours), ou encore « de fin alternative » (des questions, souvent au conditionnel, invitant l'élève à approfondir les implications de ses jugements sur les personnages, par exemple « Y aurait-il pu avoir une issue moins tragique ? », « Aurais-tu préféré qu'Hippolyte aime Phèdre ? »).

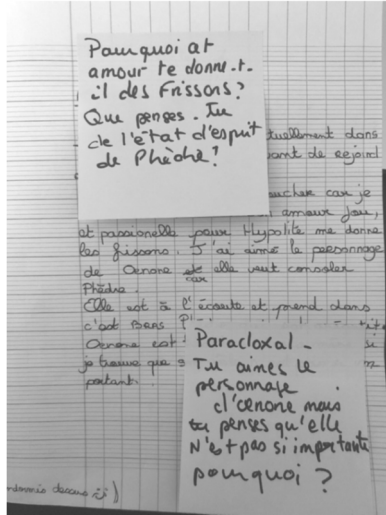


Image 5 : des exemples d'annotations « maïeutiques » de Me1.

Me1 conceptualise l'annotation comme un geste professionnel, tels que les a catégorisés Dominique Bucheton (2014) : il perçoit que le geste annotatif peut relever, selon les cas, du « tissage » avec les connaissances apportées en cours, de l'« étayage » lorsqu'il s'agit d'aider l'élève à développer ses arguments, ou du « didactique » lorsque les questions visent à amener l'élève à autoévaluer ses propositions au regard des savoirs construits sur l'œuvre littéraire. M1 est capable d'interroger les bénéfices et les limites de la posture associée à chacun de ces choix. Dans son cas bien sûr, les objectifs de la formation en termes de réflexivité sont largement atteints.

CONCLUSION

L'évolution constatée en fin d'année de formation est donc variable selon les stagiaires. Tous n'arrivent pas à atteindre une posture d'« éditeur » et certains peinent encore à se détacher d'une posture exclusive de « gardien du code ». Les pratiques d'annotations sont révélatrices de la diversité des enseignants-stagiaires, qui ne font pas tous preuve du même degré de réflexivité sur leurs choix didactiques et pédagogiques.

Il nous apparaît cependant que, pour tous, expérimenter une autre façon d'annoter a permis de questionner le modèle traditionnel (et peu conscientisé) de correction des copies, d'initier une réflexion fructueuse sur la fonction des annotations et de s'ouvrir à d'autres postures de correcteur possibles. Les enseignants ont ainsi été invités à poser un autre regard sur les textes de leurs élèves et à s'interroger sur le statut à donner à l'expression des sujets lecteurs-scripteurs.

Un travail théorique et pratique sur les annotations est donc un outil de formation efficace pour faire réfléchir sur la didactique de l'écriture mais également sur un éthos d'enseignant en train de se constituer.

BIBLIOGRAPHIE

- BESNARD M. et ELALOUF M.-L., (2018), « (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 3-86.
- BORE C. et BOSREDON C. (2018), « 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.
- BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz.
- DAUNAY B. (2015), « Contenus et disciplines : une problématique didactique », dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.). *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- DELFORCE B. (1986), « Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages », *Études de communication* n° 7, p. 21-52. <https://doi.org/10.4000/edc.3245>
- 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 : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12326>
- DOQUET C. et PILORGÉ J.-L. (2020), « La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntacticoénonciative », *Repères* n° 62. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- ELALOUF M.-L. (2016), « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations. 1982-2014 », *Pratiques* n° 169-170. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- GARCIA-DEBANC C. (1984), « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 44, p. 21-5. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2461>
- HALTÉ J.-F. (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, p. 61-69. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463>

- JACQUES M.-P. et VINEL E. (2022), « Évaluer l'écrit, du primaire à l'université : quelles catégories, quelles pratiques, quelle formation pour les enseignants ? », *Pratiques* n° 195-196. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12046>
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (2022), « Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits », *Pratiques* n° 195-196. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12061>
- JORRO A. (2013), « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite », *Revue française de linguistique appliquée* vol. XVIII, n° 107-116. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0107>
- LEBRUN M. (2017), « Ce que disent les pratiques métatextuelles d'un enseignant de secondaire sur sa conception de l'écrit scolaire et son propre rapport à l'écriture des élèves », dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 2 « Affects et temporalités », Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 73-88.
- LE GOFF F. et LARRIVÉ V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA.
- LEWI O. et LONGHI B. (à paraître), « Vers une lecture plus impliquée des textes d'élèves par l'enseignant ? Analyse de l'effet d'un dispositif portant sur l'annotation des productions », dans M.-S. Claude, J.-F. Massol, B. Shawky-Milcent (dir.), *L'enseignant lecteur-scripteur de littérature*, Grenoble : UGA.
- LONGHI B. (2022), « Rendre sensibles les liens entre écrits créatifs et développement de compétences interprétatives : un enjeu pour la formation initiale des enseignants », *Repères* n° 66. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.5482>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018), *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*.
- MOYSAN A., VINEL E., 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 : <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* n° 145-146. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- TAUVERON C. (2007), « Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », *Le français aujourd'hui* n° 157, p. 75-82. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>