

Pratiques de correction des enseignants français et italiens en CE2 et en CM2 dans le cadre d'une consigne de réécriture

Sara Mazziotti

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, CLESTHIA, France

Università di Bologna, Dipartimento di scienze pedagogiche, Italia

Résumé. Les productions scolaires portent les traces de l'évolution du texte de l'élève, mais aussi de l'hétérogénéité des pratiques de correction des enseignants. À partir d'un corpus d'écrits scolaires de CE2 et de CM2 français et italiens, nous nous intéresserons aux différents types d'intervention sur la copie dans les deux contextes linguistiques. À quel point le système de la langue influence-t-il le choix d'intervention des enseignants et quelles sont les pratiques communes aux deux pays ? L'exploitation numérique des transcriptions semi-diplomatiques nous permettra d'extraire et de confronter les principales procédures d'écriture, d'une part, et les différents types de commentaires, d'autre part, afin de vérifier également l'existence des cinq postures de correction proposées par Pilorgé (2008).

Abstract. *Correction practices of French and Italian teachers in third and fifth graders as part of a rewriting exercise.* School productions hide the traces of the evolution of the student's text, but also of the heterogeneity of teachers' correction practices. Based on a corpus of writings from third and fifth graders collected in France and Italy, we will focus on the different types of intervention on copying in both linguistic contexts. How much does the language system influence teachers' choice of intervention and what are the practices common to both countries? The digital exploitation of semi-diplomatic transcripts will allow us to extract and compare the main writing procedures on the one hand, and the different types of comments on the other, in order to verify the existence of the five correction postures proposed by Pilorgé (2008).

1 L'étude de corpus d'écrits d'élèves

L'intérêt croissant pour les corpus scolaires est justifié par le besoin de répondre à des questionnements didactiques et pédagogiques que les linguistes, les enseignants et les chercheurs se posent d'une façon transversale. Plusieurs groupes de recherche en France s'intéressent en effet à différents aspects des textes d'élèves : pour en citer quelques-uns, le type d'erreurs d'orthographe, l'emploi de certains temps verbaux et plus en général, la

construction du processus d'écriture, mise en relief par la transcription des procédures d'écriture. Le projet E-calm par exemple, dirigé par Claire Doquet et financé par l'ANR, réunit quatre laboratoires (CIRCEFT-ESCOL, LIDILEM, CLESTHIA et CLLE-ERSS) qui collaborent pour constituer, mettre à disposition de la communauté scientifique et étudier un vaste corpus d'écrits d'élèves et d'étudiants, en vue d'« analyses sociologiquement contextualisées »¹.

Les copies d'élèves sont de plus en plus étudiées sous différents points de vue pour essayer de décrire les difficultés liées au passage de l'oral à l'écrit, en termes d'orthographe et de grammaire, mais aussi en dépassant « la seule mise en mots (ou en phrases) pour décrire des phénomènes de mise en texte » (David & Doquet, 2018, p.8). Les étapes précédentes et successives au flux d'écriture, comme la planification et la révision chez les jeunes scripteurs intéressent également les chercheurs (Teruggi, 2019). La linguistique s'associe et collabore en fait avec la psychologie, la didactique et les humanités numériques qui peuvent explorer ce type de corpus de manière personnalisée, sur la base de questionnements multiples. Plusieurs logiciels de textométrie sont utilisés à partir des transcriptions des écrits scolaires, afin d'extraire et d'analyser en particulier le nombre et le type de procédures d'écriture employés par l'élève et par l'enseignant et les erreurs d'orthographe spécifiques à une classe ou à un certain élève. C'est le cas du Trameur (Fleury, Paris 3) développé au sein du projet EcriScol (Doquet & Fleury, Paris 3) qui nous permet de lancer plusieurs enquêtes à partir des transcriptions qui intègrent également Treetagger, un outil qui associe une étiquette morpho-syntaxique à chaque mot.

À ce stade de notre recherche, nous nous focaliserons sur les interventions des enseignants dans le but de leur apporter de nouveaux outils pour développer une prise de conscience à propos des effets que leurs corrections et commentaires produisent chez le jeune scripteur. Plusieurs scripts informatiques seront lancés à partir des transcriptions intégrées par Treetagger respectivement en français et en italien.

1.1 Les pratiques de correction

L'intérêt évident pour la construction et l'évolution du processus d'écriture s'est vu complété d'une volonté d'identifier et d'évaluer les pratiques de correction des enseignants. Tous les enseignants se confrontent à la correction des productions des élèves, malgré l'absence d'indications précises sur le sujet pendant leur formation initiale. Elle se produit d'ailleurs dans un contexte particulier responsable, selon la société dans laquelle il s'inscrit, des compétences, notamment scripturales, développées en son sein et à destination des élèves : c'est pourquoi le texte doit être d'abord correct du point de vue orthographique. Il s'agit d'un aspect que les parents des élèves peuvent facilement observer, ce qui constitue une véritable obligation par l'« enseignant-correcteur » de la copie (Pilorgé, 2008). La référence à la norme devient alors automatique, beaucoup plus immédiate par rapport à d'autres types d'interventions sur la copie, en prédominant donc du point de vue quantitatif (Pilorgé, 2008). Ces considérations sont-elles également vérifiées en contexte italien ou dépendent-elles de la consistance orthographique de la langue ? Nous nous sommes appuyés sur la classification de cinq postures de correction avancées par Jean-Luc Pilorgé dans son étude d'un corpus de textes corrigés rédigés par des collégiens français, afin de les comparer aux pratiques rencontrées dans notre corpus italien.

1.1.1 Cinq postures : jamais un seul profil

À partir du type de correction adopté par les enseignants, Pilorgé définit cinq postures de correction :

- Le « gardien du code » : l'enseignant se focalise précisément sur l'aspect formel du texte, sur l'orthographe et la grammaire, en corrigeant souvent sans avoir besoin de lire véritablement le contenu texte ;
- Le « lecteur naïf » : il remet en question la « représentation du monde » de l'élève par le biais de questions ou commentaires qui devraient inviter l'élève à corriger des incohérences ou des liens logiques jugés peu clairs ;
- La posture « stimulus-réponse » : l'enseignant apprécie ici le respect de la consigne et la conformité du texte sur la base de ses attentes et des indications données aux élèves avant la rédaction. Ces commentaires informent l'élève sur son niveau de compréhension de l'exercice proposé : le texte est-il conforme aux consignes d'écriture ?
- L' « éditeur » : il « tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers et son objectif principal est l'amélioration » ; l'élève est invité à réviser son texte, à le modifier à partir d'annotations textuelles proposées par l'enseignant ;
- La posture du « critique » : assez rare, qui implique des « jugements de nature esthétique ou stylistique » généralement proposés lorsque le texte est déjà de très bonne qualité.

Il est difficile de penser qu'un enseignant puisse corriger de la même façon, avec les mêmes techniques et le même nombre d'interventions, le texte de tous ces élèves. Souvent, il adopte en fait différentes postures de correction au sein même d'une seule copie. Nous aborderons plus loin notre protocole et les techniques de transcription, toutefois nous anticipons déjà qu'à ces cinq postures peuvent correspondre différentes interventions telles que l'ajout, la suppression, le remplacement, le soulignement et le commentaire. Dans notre recherche, nous avons fait le choix de nous intéresser également au nombre de chaque intervention, car nous avançons l'hypothèse qu'une copie massivement corrigée puisse inhiber le travail de réécriture de l'élève. Nous avons en effet proposé une consigne de réécriture unique à toutes les classes et selon les mêmes modalités, sans avoir préalablement suivi la manière d'enseigner ou de corriger de l'enseignant dans l'année. Notre intention n'étant pas d'attribuer de manière univoque une seule posture à chaque enseignant ni dans le cadre de ce devoir ni plus en général dans sa carrière.

2 Objectifs de la recherche : deux axes d'analyses

Nous avons proposé la consigne de rédaction « Que feras-tu quand tu seras adulte ? Raconte une de tes journées » à des classes de CE2 et de CM2 de deux écoles italiennes et deux écoles françaises et nous avons demandé aux enseignants de chacune des écoles de corriger le texte avant que les élèves ne le réécrivent. Deux séances de rédaction étaient donc nécessaires : une heure de rédaction individuelle de la première version et une heure de rédaction individuelle de la version définitive, à distance d'une semaine environ, après lecture des annotations de l'enseignant. Nous avons choisi cette consigne d'écriture libre et non pas une continuation de texte, puisque le recueil dans deux contextes linguistiques différents nous aurait imposé une traduction du texte source et aurait ajouté des variables. De plus, il s'agit d'une consigne que tous les élèves de CE2 et de CM2 auraient pu développer en rédigeant un texte adapté à leur niveau. Un questionnaire écrit investiguant les considérations des enseignants sur le niveau de la classe et sur leur pratique de correction a été proposé aux enseignants participant à la recherche. Des autorisations

parentales incluant des informations sur l'élève ont été également signées par les familles des enfants.

Dans notre recherche, nous développerons principalement deux axes d'analyse présentés ici à partir des 508 copies, 306 italiennes et 202 françaises et de 15 enseignants, huit italiens et sept français. Le premier axe a l'ambition d'évaluer l'influence du système linguistique sur le choix des annotations de la part des enseignants et de décrire les interventions les plus fréquentes dans chacun des deux contextes linguistiques ; en revanche, le deuxième vise à évaluer la prise en compte des corrections de la part de l'élève pendant la réécriture.

2.1 Axe 1 : classement des interventions des enseignants

Nous présenterons ici de manière plus détaillée ce premier axe qui nous permettra de comparer les pratiques de correction les plus communes chez les enseignants italiens et français et de les confronter avec les cinq postures de correction de Pilorgé. Sur quels aspects du texte les enseignants français et italiens se focalisent-ils le plus et comment les corrigent-ils dans le cadre d'une tâche de réécriture ? Puis nous présenterons le protocole de transcription et les spécificités d'un corpus scolaire, pour ensuite montrer un type d'exploitation des transcriptions des copies d'élèves, dans le but d'extraire toutes les interventions des enseignants.

2.2 Axe 2 : prise en compte des corrections

Ni les enseignants ni les élèves ne connaissaient la consigne d'écriture avant la première séance de rédaction. Ils savaient en revanche qu'il s'agissait d'une tâche de réécriture et que le temps alloué était d'une heure pour chacun des deux jets. Nous pouvons donc nous attendre à un type de correction proposé par les enseignants qui prend en compte la séance successive. Après avoir classé et évalué les interventions des enseignants dans le premier axe d'analyse, notre étude prévoit la comparaison des deux versions du texte de l'élève, afin d'estimer la prise en compte des annotations de l'enseignant, d'une part, et le taux de remaniement du texte, d'autre part.

Nous faisons référence à la distinction entre « enseignant-correcteur » et « enseignant-lecteur » proposée par Pilorgé et à l'importance de renforcer, à travers les annotations, le rapport qui se crée entre le scripteur et son texte. Même si l'objectif de la correction est commun à l'enseignant-lecteur et à l'enseignant-correcteur, le premier fait l'effort de lire le texte de l'élève selon un « contrat de lecture ordinaire » et de comprendre la logique du scripteur, alors que le deuxième le considère uniquement un texte à corriger. Pilorgé insiste sur l'idée que « la réaction du lecteur est en effet entièrement dirigée vers le conseil de réécriture et la suggestion de révision » et que « si une difficulté de lecture apparaît, [...] le lecteur se remet en cause et relit en supposant l'insuffisance de sa lecture première » (Pilorgé, 2008).

Notre hypothèse étant qu'une intervention trop massive de l'« enseignant-correcteur » sur l'aspect orthographique et grammatical du texte induit l'élève à abandonner son premier jet, en faveur d'une rédaction *ex novo*, ou à effectuer une simple "mise au propre" lors du passage de la première version à la version définitive. En revanche, « l'enseignant-lecteur » qui valorise le texte et en commente le contenu pourrait induire l'élève à "protéger" son premier jet et à le retravailler pour l'améliorer. Nous supposons que l'élève puisse alors se sentir valorisé en tant que scripteur et responsable vis-à-vis du lecteur de son histoire : il pourrait être amené en fait à continuer son premier jet et à le modifier plutôt que l'abandonner.

3 Transcrire un corpus scolaire corrigé

D'abord en contexte littéraire, l'étude des manuscrits a ouvert un nouveau chemin vers l'interprétation de l'œuvre et a donné accès à un objet d'analyse que le linguiste Noël définit « avant-texte ». L'intérêt pour l'évolution génétique des textes littéraires, « porteurs des traces de certains faits inhérents à toute écriture », s'est alors étendu depuis une trentaine d'année à d'autres manuscrits, tels que les écrits d'élèves. Au cœur de ces études, les opérations d'écriture des élèves qui retracent le cheminement vers le texte final (Fabre-Cols, 1990). Qu'est-ce qui se cache derrière une rature du point de vue de la conception du texte : est-elle synonyme d'erreur ou non (Penloup, 1994) ? Les spécificités d'un corpus d'écrits scolaires sont nombreuses : il s'agit de productions écrites dans un contexte caractérisé par un système d'attentes du point de vue linguistique (en Italie, l'expression « italien scolaire » est encore employée à ce titre pour définir toute une série de choix lexicaux propres à la rédaction scolaire). Il s'agit d'ailleurs de textes non normés qui nécessitent donc une couche supplémentaire d'annotation incluant la correction des erreurs d'orthographe, afin qu'ils soient exploitables informatiquement. De plus, ces écrits peuvent porter les traces d'une écriture collective ou d'un premier jet de l'élève qui est ensuite corrigé et modifié par l'enseignant. Il est important alors de pouvoir, d'une part, garder dans les transcriptions l'évolution chronologique des différentes opérations d'écriture et, d'autre part, de signaler qui, de l'élève ou de l'enseignant, est à l'origine de ces opérations.

3.1 Protocole EcriScol

Les protocoles de transcription peuvent changer d'une équipe à l'autre sur la base des objectifs de recherche et des spécificités du corpus qui peut inclure ou non les interventions de l'enseignant. Dans notre étude, nous nous sommes appuyés sur le protocole employé actuellement au sein du projet EcriScol² (Doquet & Fleury, Paris 3) à partir duquel nous avons annoté manuellement des écrits d'élèves corrigés. L'évolution génétique du texte est mise en relief par le biais de balises qui délimitent tous les éléments ajoutés, supprimés et remplacés par l'élève et toutes les interventions de l'enseignant apportées sur la première version du texte de l'élève. Il nous paraît utile de présenter un extrait de copie tirée de notre corpus français et d'en proposer la transcription dans la figure 1, afin d'indiquer la complexité du fichier final, presque illisible, mais extrêmement riche en informations que nous pourrions ensuite extraire.

PRENOM ECOLE.. DATE..
 NOM CLASSE..

Production écrite : Quand je serai adulte.
Consigne : Que feras-tu quand tu seras adulte? Imagine et raconte une de tes journées.

Il Bonjour je m'appelle E-h. Tous les
 matins je me lève à 7h j'ai un
 garage je repare toutes les motos j'ai

[b] {T2Pσ#Bonjour} je m'ap//T2P#p//elle E_h //T2P#.# // ®[T2P#t]//T2P#T//®us les£
 matin//T2P#s// je me lève ®[T2P#a]//T2P#à//® 10h //T2P#,// j'ai un£
 garage je <repare>_<répare> tou®[T2P#s]//T2P#tes//® les moto//T2P#s// quif

Fig. 1. Extrait de copie d'un élève français de CE2 et sa transcription normalisée selon le protocole EcriScol.

Nous ne nous n'attarderons pas sur une présentation détaillée du protocole, mais nous insisterons principalement sur deux aspects : le premier consiste en la possibilité d'extraire tout ce qui a été mis entre balises. Les //ajouts// entre les slashes pourront donc être distingués informatiquement des [suppressions] entre crochets et des remplacements, indiqués en associant les deux opérations précédentes. Voici quelques exemples pour comprendre ces opérations :

- Tou//s// : cas d'ajout ;
- Tou[t]s : cas de suppression ;
- Tou®[s]//t//® : cas de remplacement.

De plus, nous différencions les procédures d'écriture de l'élève des interventions de l'enseignant grâce à l'indication T2P (intervention du Professeur en Temps 2) qui apparaît juste après la balise d'ouverture et juste avant la lettre ou le mot sur lesquels l'annotation porte. Un autre exemple d'opération est visible en correspondance du premier mot de la copie, {T2Pσ#Bonjour}, mis entre accolades et classé ensuite automatiquement en tant que soulignement de l'enseignant.

3.2 Limites de la transcription

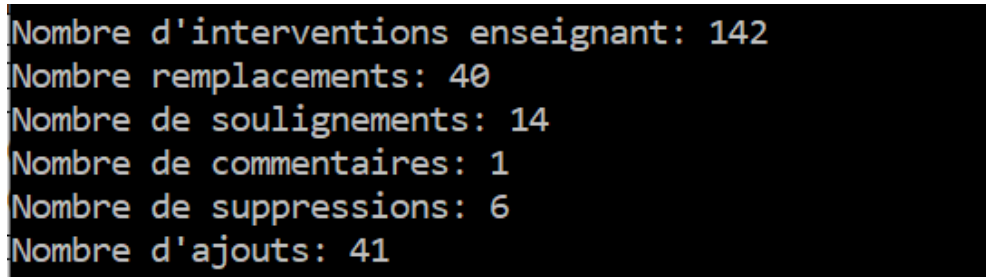
À partir des copies des élèves, anonymées dans l'en-tête et dans le corps du texte si besoin, comme nous pouvons le voir dans la figure 1, dans la première ligne (E_h), nous créons des fichiers textes qui incluent l'évolution génétique du texte et qui gardent la présentation du texte sur la feuille. Il s'agit, comme nous l'avons anticipé, de transcriptions semi-diplomatiques qui signalent également les renvois à la ligne volontaires (§) et involontaires (£), voulus par l'élève ou dus à la fin de la ligne, et qui resituent les ajouts ou les commentaires en marge dans le corps du texte. Notre protocole présente toutefois des limites, à cause du fait, par exemple, de ne pas avoir distingué les différents types de commentaires de l'enseignant : portent-ils davantage sur le contenu, ou bien sur l'orthographe ? Sont-ils des commentaires globaux portant sur la copie entière ou se réfèrent-ils à un endroit précis du texte ?

Nous considérons la transcription en tant que partie intégrante de l'analyse et en tant qu'étape fondamentale dans l'appropriation et l'organisation d'un corpus en vue d'un traitement numérique. Comme nous l'avons vu, elle est très détaillée, même si elle impose des limites liées aux spécificités des écrits scolaires et au protocole. Protocole qui a déjà subi plusieurs changements et qui a dû se concentrer uniquement sur certains aspects plutôt que sur d'autres car il ne peut pas tous les prendre en considération. Nous nous référons, par exemple, à la pratique assez répandue en contexte scolaire du remplacement d'un mot sans suppression du premier. Que faire dans ce cas-là ? S'agit-il vraiment d'une suppression de la part de l'élève ou de l'enseignant ou, en revanche, notre choix de

transcrire d'une façon semi-diplomatique nous impose de transcrire les procédures d'écriture telles qu'elles apparaissent sur la copie ?

4 Exploitation numérique des transcriptions

Nous avons organisé l'analyse des transcriptions en fonction des questionnements spécifiques au premier axe et nous allons maintenant présenter quelques possibles exploitations numériques à partir de scripts informatiques réalisés en langage JavaScript. Tout d'abord, nous avons utilisé un script qui calcule le nombre de procédures d'écriture et de commentaires de tous les enseignants et qui les classent selon les catégories suivantes (figure 2).



```
Nombre d'interventions enseignant: 142
Nombre remplacements: 40
Nombre de soulignements: 14
Nombre de commentaires: 1
Nombre de suppressions: 6
Nombre d'ajouts: 41
```

Fig. 2. Capture d'écran du résultat du script lancé à partir de l'ensemble de transcriptions de copies corrigée par un enseignant italien de CE2.

Ces résultats ont été mis en relation avec le nombre de copies corrigées par chaque enseignant, afin de définir un nombre moyen d'interventions par copie et d'extraire un premier taux d'intervention propre à chaque enseignant. Dans cette étape, seul le nombre d'interventions total (première ligne du script) a été pris en compte, ce qui nous a permis de définir les trois niveaux qui suivent en distribuant les enseignants de manière équilibrée :

- Bas : de 5,6 à 18,1 interventions par copie (cinq enseignants, dont un seul français) ;
- Moyen : de 21,7 à 32,9 interventions par copie (cinq enseignants, deux français et trois italiens) ;
- Élevé : de 39 à 48,2 interventions par copie (cinq enseignants, dont un seul italien).

À partir de cette distinction, nous remarquons que parmi les huit enseignants italiens, un seul a un taux d'intervention élevé, alors que parmi les sept enseignants français, un seul possède un taux d'intervention bas. Si d'un côté, les enseignants italiens sont repartis entre les taux d'intervention bas et le taux d'intervention moyen, quatre enseignants français sur sept ont un taux d'intervention élevé. Cette distribution correspond à trois couleurs (vert, orange et rouge) qui apparaissent dans les figures 5 et 6, en correspondance du code de chaque enseignant.

4.1 Entre procédures d'écriture et commentaires

Analysons maintenant plus en détails les procédures d'écriture les plus fréquentes dans nos corpus français et italien. Dans la figure 3, nous proposons la distribution des différentes interventions repérées chez les enseignants français.

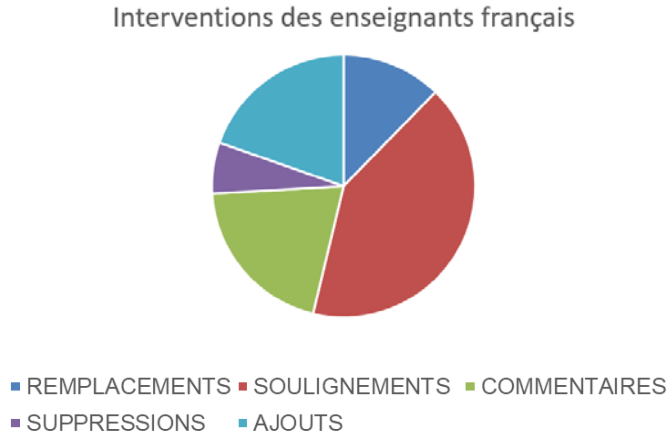


Fig. 3. Subdivision des interventions des enseignants français sur un total de 3263 interventions.

Les soulignements sont le type d'intervention le plus fréquent (604=nombre d'occurrences) probablement associés dans la copie à d'autres corrections ou commentaires. Les ajouts et les remplacements sont également très répandus chez les enseignants français (477 et 342). Les suppressions et les commentaires sont en revanche peu fréquents (132 et 165).

Dans la figure 4, nous présentons les résultats chez les enseignants italiens. La pratique du soulignement n'est pas tellement commune (206), alors que les ajouts et les remplacements s'imposent de manière consistante comme c'est le cas en contexte français (799 et 698). Les commentaires et les suppressions sont également peu fréquentes (85 et 271).

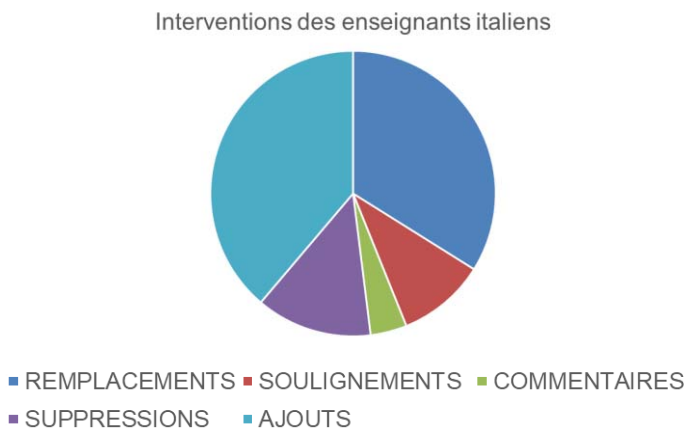


Fig. 4. Subdivision des interventions des enseignants italiens sur un total de 1871 interventions.

Ces résultats ne sont pas encore définitifs et sont le fruit d'une analyse menée à partir d'un nombre limité d'enseignants. De ce fait, ils doivent prendre en compte les tendances spécifiques de chaque enseignant. Une analyse détaillée des pratiques individuelles de chaque enseignant est effectivement prévue dans notre recherche, afin de leurs attribuer une ou plusieurs postures de correction du devoir.

4.4.1 Extraction et calcul des commentaires

Nous avons élaboré un autre script qui permet d'extraire une liste de tous les commentaires de chacun enseignant, en vue d'une analyse plus précise des différents types de commentaires des enseignants. Halté, dans son analyse des annotations d'enseignants stagiaires de copies de collégiens en 1984, avait distingué des « énoncés verdictifs ou injonctif » et des « énoncés explicatifs », en classant dans le premier groupe des annotations qui « constatent des manquements de diverse nature à des règles qui ne sont pas explicitement formulées » et dans le deuxième des énoncés qui « cumulent un constat [...] et une explication concernant le manquement repéré ». Plus précisément, « les corrections verdictives enclencheront des opérations de correction/réécriture », seront beaucoup plus fréquentes et du type « mal dit, incorrect », alors que les corrections explicatives prendront « en compte le texte occurrence, le modèle de texte et l'élève » et seront du type « vous utilisez le présent mais jusqu'ici votre récit était au passé simple » (1984, pp. 62 et 63). Cette attention à fournir une explication favoriserait selon Halté une efficacité en termes d'apprentissage.

Nous avons avancé un classement similaire à celui d'Halté, mais en nous focalisant exclusivement sur les commentaires et en ajoutant au groupe des énoncés explicatifs, « rarissimes » selon Halté, tous les commentaires globaux ou qui valident ou remettent en question le contenu du premier texte. Dans ce dernier cas, ils ne seraient pas forcément explicatifs, mais favoriseraient le rapport au texte mis en place par le scripteur. Nous avançons l'hypothèse que les commentaires sur le contenu ou les smileys qui ne demandent pas l'élaboration d'un certain aspect de la production écrite pourraient toutefois amener l'élève à ne pas abandonner le premier jet et, au contraire, à le remanier davantage. C'est pour cela que nous appellerons les commentaires de cette catégorie « appréciatifs ou résolutifs »

Dans une deuxième catégorie, nous classons en revanche tous les commentaires « indicatifs » qui demandent de soigner l'écriture ou un certain aspect linguistique, sans fournir d'outils particuliers. Il s'agit de commentaires qui ne remettent pas directement en question des problèmes de cohérence ou de cohésion, et qui ne sollicitent pas de remaniements globaux du texte ou du contenu. Principalement, ils identifient le type d'erreurs à l'aide d'abréviations et ils sont du type :

- {T2P#dictionnaire} ;
- {T2P#répétition} ;
- {T2P#En recopiant, il faut soigner l'écriture} : mais de quel point de vue ? Cette consigne propose-t-elle une démarche résolutive claire ?
- {T2P#connecteur} : manque de connecteur ? Connecteur inutile ou mal choisi ?

Dans le premier groupe des commentaires « appréciatifs ou résolutifs » qui proposent des pistes de résolution du problème ou qui valident ou remettent en question le contenu du premier texte, nous nous référons à des commentaires du type :

- {T2P#Devi usare il futuro perché è...quando sarò grande} : l'enseignant suggère l'emploi du futur en faisant référence à la consigne « Quand tu seras adulte » ;
- {T2P#Peux-tu nous parler un peu de ce travail? En quoi cela consiste?} ;
- {T2P#tout cela est hors sujet par rapport à la consigne} : pas de démarche résolutive claire. Il s'agit ici d'un commentaire global qui renvoie à la consigne ;
- {T2P#Fais des phrases plus courtes, cela t'évitera d'utiliser « et » trop souvent}.

Nous classons ici tous les commentaires globaux, qui renvoient à la consigne, qui sollicitent l'ajout d'une séquence au texte ou qui justifient l'erreur sans se limiter à l'identifier.

Nous n'avons pas voulu procéder à une simple distinction entre les commentaires qui portent sur la langue et les commentaires qui portent sur le contenu, en raison du fait que parmi les commentaires sur la langue, nous pouvons retrouver également des commentaires qui incitent le remaniement du texte et qui pourraient aider à améliorer la cohésion temporelle, par exemple. Rappelons que nous souhaitons évaluer les effets de ces commentaires dans le cadre d'une consigne de réécriture et le taux de remaniement du texte en fonction de notre demande d'amélioration de la première version.

Une représentation graphique de ce classement chez les enseignants français est fournie dans la figure 5 : elle nous révèle un nombre très faible de commentaires appréciatifs ou proposant des démarches résolutives. Cependant, un nombre consistant de commentaires de la première catégorie, qui pointent l'erreur, est remarqué en CM2 en particulier. Le nombre élevé de commentaires chez l'enseignant 15 de CM2 est motivé par le fait que les copies corrigées sont beaucoup plus nombreuses par rapport aux autres enseignants de CM2 (27 copies contre une moyenne de 10 copies corrigées par les autres enseignants de CM2).

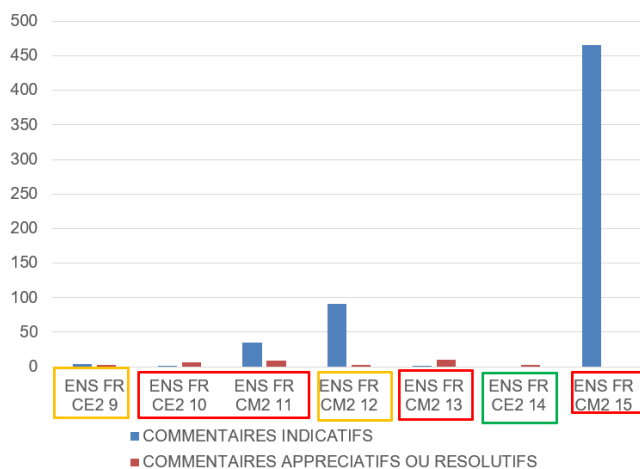


Fig. 5. Distribution des commentaires des enseignants français en deux groupes : commentaires du premier type, indicatifs et commentaires du deuxième type, appréciatifs ou résolutifs.

En revanche, nous constatons chez les enseignants italiens un nombre total de commentaires plus réduit que chez leurs homologues français, mais un nombre nettement supérieur de commentaires du deuxième type. Pour donner un exemple, l'enseignant 8 de CE2 a ajouté un commentaire global à la fin du texte de chacun de ses 21 élèves qui portait

sur le contenu. Il s'agit généralement de phrases exclamatives qui valident et apprécient une ou plusieurs idées de l'élève et qui rendent cet enseignant un véritable « enseignant-lecteur » (Pilorgé, 2008). Il offre à ses élèves le moyen de savoir qu'il a bien lu le contenu du texte et qu'il ne s'est pas limité à une correction orthographique.

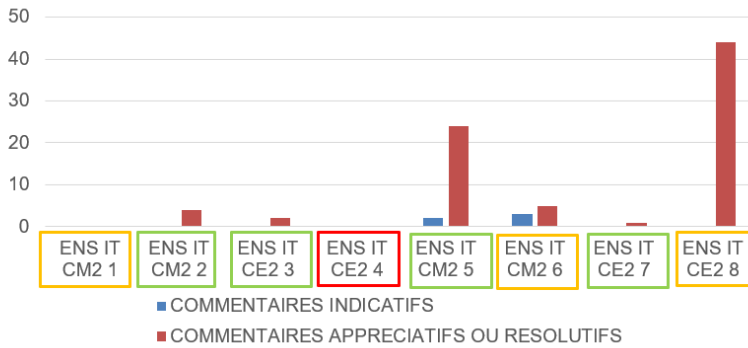


Fig. 6. Distribution des commentaires des enseignants italiens en deux groupes : commentaires du premier type, indicatifs et commentaires du deuxième type, appréciatifs ou résolutifs.

Nous concluons en précisant que les couleurs utilisées : le vert, orange et rouge qui encadrent le code de chaque enseignant dans les graphes dans les figures 5 et 6 correspondent aux trois niveaux d'interventions présentés plus haut, respectivement bas, moyen et élevé. Chez les français, les enseignants 9 et 12 ont un taux d'intervention moyen, tandis que les 10, 11, 13 et 15 ont un taux élevé. L'enseignant 14 de CE2 est le seul à avoir un taux d'intervention bas. En revanche, chez les italiens, les enseignants 1, 6 et 8 ont un taux d'interventions moyen, alors que les 2, 3, 5 et 7 ont un taux d'intervention bas. L'enseignant 4 de CE2 est le seul à avoir un taux élevé. Nous rappelons que pour établir ces trois niveaux, nous nous sommes basés sur le nombre total d'interventions des enseignants et non seulement sur le nombre de commentaires. Il est intéressant de voir, en effet, que cet enseignant 4 de CE2 n'apporte aucun commentaire ; il présentera en revanche un nombre élevé d'autres opérations d'écriture, comme l'ajout ou le remplacement, en adoptant probablement la posture du « gardien du code » (Pilorgé, 2008).

5 Résultats et conclusions

À partir de l'extraction automatique du nombre et du type d'interventions des enseignants français et italiens participant à notre recherche, nous considérons tout d'abord que le nombre consistant de remplacements et d'ajouts chez les enseignants appartenant aux deux contextes linguistiques signale une tendance à intervenir plus particulièrement sur la langue et à appliquer des corrections locales. La posture du « gardien du code » ne dépend pas tellement donc de la consistance de la langue : malgré une correspondance plus stable entre graphème et phonème en italien, les enseignants interviennent eux également sur l'aspect linguistique. La référence à la norme est privilégiée même dans le cadre d'une consigne de réécriture.

Cependant, la distinction entre les commentaires indicatifs et les commentaires appréciatifs ou résolutifs nous a permis de constater un emploi du commentaire en contexte français très lié à l'aspect linguistique du texte (nombre élevé d'abréviations qui identifient le type d'erreur, pointage de problèmes orthographiques et/ou grammaticaux ou de répétitions).

Les enseignants italiens interviennent en revanche directement dans le texte en cas d'erreurs de langue (avec des suppressions, des ajouts, des remplacements) et ils privilégient le commentaire pour discuter le contenu, la structure du texte ou le respect de la consigne. D'ailleurs, un classement des commentaires sur la base de leur portée locale ou globale nous montre à ce propos « que les enseignants italiens apportent davantage des commentaires qui portent sur la globalité du texte, alors que les enseignants français utilisent le commentaire pour identifier des erreurs ponctuelles » (Mazziotti, 2020).

De plus, en moyenne les enseignants français de notre corpus corrigent plus massivement les textes de leurs élèves, par rapport aux enseignants italiens : à quoi cela est-il dû ? À la présence d'un nombre inférieur d'erreurs d'orthographe dans les copies italiennes ou à un choix des enseignants italiens de ne pas trop charger le texte avec leurs corrections ? L'extraction de toutes les erreurs d'orthographe, corrigées ou non par les enseignants, dans notre corpus nous permettra de répondre ensuite à ce questionnement. Cependant, deux considérations nous feraient pencher pour la première réponse : d'un côté, la présence d'un système d'attentes au sein du contexte scolaire en Italie également et qui impose à l'enseignant d'intervenir en présence des erreurs d'orthographe ; et d'autre côté, une tendance à cacher les biffures pendant la rédaction moins évidente chez les élèves italiens, ce qui nous suggère une conviction majeure sur l'orthographe des mots et donc probablement un nombre d'orthographe plus réduit en contexte italien.

Notes

¹Description du projet E-CALM financé par l'ANR : <http://e-calm.huma-num.fr/le-projet/>

²Corpus en ligne du projet EcriScol : <http://syled.univ-paris3.fr/ecriscol/CORPUS-TEST/>

Références bibliographiques

Doquet, C., Enouï, V., Fleury, S. et Mazziotti, S. (2017), Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves, *Corpus* [En ligne], 16 | 2017, URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2776>

Doquet, C. et David, J., Collecter, interpréter, enseigner l'écriture, *Repères* [En ligne], 57 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1444>

Fabre, C. (1990), *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel / L'atelier du texte, Grenoble

Halté, J.F., (1984), L'annotation des copies, *Pratiques*, n° 44, décembre

Mazziotti, S. (2020) Traitement automatique des interventions des enseignants en CE2 et en CM2 en France et en Italie : entre grammaire et contenu, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 13(1), Feb-Mar 2020, 13(1), 61-76. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.816>

Penloup, M.-C., (1994), *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Publication MAFPEN-URA CNRS 6065, Rouan

Pilorgé, J.-L.,(2008), *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*, thèse de doctorat soutenue en 2008, dirigé par Annie Rouxel, Université de Rennes

Teruggi, L.A., (2019), *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carocci editore, Studi Superiori, Roma