

Les interventions des enseignants débutants dans les copies des étudiants en droit

Beginning teachers' interventions in law students' papers

Caroline SCHEEPERS – UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, CASPER & CRIPEDIS

Résumé : Ont été analysées au moyen d'un grand nombre d'indicateurs les annotations présentes dans plusieurs centaines de résumés ou de synthèses élaborés par des primoétudiants inscrits dans un bachelier en Droit. Je me suis centrée sur les pratiques évaluatives de quatre assistants, à qui ont été confiés des séminaires en sciences humaines (criminologie, sociologie, histoire contemporaine). Les analyses montrent des résultats assez divergents par rapport aux études existantes en la matière.

Mots-Clés : annotations ; université ; résumé ; synthèse

Abstract: A large number of indicators were used to analyze the annotations present in several hundred summaries or syntheses prepared by first-time students enrolled in a bachelor's degree in Law. I focused on the evaluative practices of four assistants who were assigned to seminars in the humanities (criminology, sociology, contemporary history). The results of my analyses are quite divergent from existing studies in this field.

Keywords: annotations; university; summary; synthesis

Introduction

Comment spécifier les annotations portées par des assistants (donc des doctorants, pour la plupart) dans des travaux écrits élaborés par des primoétudiants universitaires ? Plus précisément, les annotations se font-elles de façon manuscrite, sur le papier, ou numérique ? Elles prennent place dans le texte, en marge de celui-ci ou dans une grille annexe ? Quel outil de description est utilisé ? Quelles couleurs sont usitées ? Les interventions sont-elles plutôt globales ou locales ? À qui s'adressent-elles ? Quelles formes prennent-elles : soulignement, suppression,

insertion... ? Comment sont-elles formulées ? Sur quels objets portent-elles ? Quel acte verbal mobilisent-elles : une assertion, une injonction et/ou une interrogation ? Quelle posture adoptent les évaluateurs ? Quelle semble être la finalité des annotations ?

Autant de questions qui ont permis d'élaborer une grille d'analyse appliquée à plusieurs centaines de travaux en Faculté de Droit dont la finalité est d'acculturer les primoétudiants à la méthodologie du travail universitaire. Plus précisément, il s'agit du séminaire en sciences humaines tel qu'il se donne en 1^{re} année du bachelier en Droit de l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Ce séminaire vise deux objectifs distincts : d'une part, initier les futurs juristes à une discipline non juridique en sciences humaines (histoire, philosophie, sociologie...) et, d'autre part, affilier les primoétudiants aux pratiques langagières universitaires, qu'elles soient écrites ou orales (lecture et compréhension fine de textes scientifiques, résumé et synthèse problématisée de textes scientifiques réunis dans des portefeuilles de lecture, exposés). Le corpus réunit plusieurs centaines de copies annotées en format papier et plusieurs dizaines de copies annotées en format numérique. Pour autant, il s'agit d'études de cas, car seules les pratiques de quatre enseignants sont prises en compte.

Mes constats recourent-ils les conclusions avancées par les chercheurs qui se sont penchés sur les annotations enseignantes dans les copies ? Peut-on identifier des façons de faire distinctes entre celles des enseignants du primaire ou du secondaire et celles de leurs homologues à l'université ?

1. Le cadrage théorique

Depuis 25 ans, les pratiques langagières écrites des étudiants font l'objet de nombreuses études : le lecteur peut se reporter à de récentes revues de la littérature en la matière (Frier, 2015 ; Pollet, 2021 ; Scheepers, 2021), lesquelles montrent notamment qu'après une centration liminaire sur les pratiques lectorales, les recherches se sont ensuite focalisées majoritairement sur les pratiques scripturales. Ainsi, ont entre autres été étudiés des phénomènes comme les microhabiletés linguistiques évaluées lors de tests d'entrée (Mortamet, 2002 ; Thyron, 2011), la gestion de la ponctuation (Boch et al., 2015 ; Paolacci & Rossi-Gensane, 2019), la subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009), le plagiat (Dolignier, 2011), la gestion de la polyphonie discursive (Rinck, 2019 ; Jaubert & Lhoste, 2019 ; Boch, 2021), la problématisation

(Nonnon, 2002 ; Scheepers, 2015 ; Pollet & Glorieux, 2021) ou la conduite argumentative (Scheepers, 2013). En revanche, l'oral universitaire n'a suscité que de rares études éparses : ce champ de recherche commence tout juste à se constituer comme un champ doté d'une relative autonomie et visibilité (Scheepers, 2023 a et b). Comme l'écrivent Marie-Paule Jacques et Émilie Charles (2018 : 135) : « L'écrit reste à l'université le moyen par excellence d'attester les savoirs compétences et construits ».

Quant aux pratiques langagières professorales, elles sont bien moins étudiées, comme le révèle la lecture des ouvrages *Les écrits professionnels des enseignants* (Daunay, 2011) ou *Les gestes professionnels dans la classe* (Bucheton, 2021). Si les travaux relevant de la pédagogie universitaire (e.a. Berthiaume & Rege-Colet, 2013 ; Lanarès, Laperrouza & Sylvestre, 2023) évoquent abondamment la question de l'évaluation, c'est le plus souvent sous l'angle de la triple concordance entre les objectifs visés, les démarches d'enseignement et les moyens d'évaluation ou bien encore sous l'angle des biais évaluatifs. L'annotation des copies n'est pas vraiment abordée. Marie-Paule Jacques et Élise Vinel (2022) parlent à ce sujet de geste professionnel généralement impensé en relation avec des exigences inédites en matière de littératie étendue. Pourtant, comme l'affirment Martine Jaubert et Maryse Rebière (2022), l'évaluation de l'écrit s'inscrit de façon centrale dans le questionnement de la didactique du français depuis son origine. Elles parlent de « gestes professionnels langagiers didactiques » (Jaubert & Rebière, 2022), lesquels guident l'activité des apprentis scripteurs et les interactions langagières qui se créent autour de leurs diverses tentatives. Il s'agit là de compétences professionnelles clés selon Françoise Boch et al. (2022), pour qui l'activité correctrice consiste désormais en une activité réflexive et réciproque. Réflexive, car elle conduit l'enseignant à questionner ses normes et représentations et elle incite l'étudiant à interroger ses écrits. Réciproque, car elle s'avère être un lieu d'enseignement-apprentissage où peut se déployer une interaction entre enseignant et étudiant. Ainsi, dans une visée socioconstructiviste de l'apprentissage, l'annotation des copies consiste en une médiation sociale majeure, qui peut aider l'apprenti scripteur à réaliser ce qu'il ne pourrait pas accomplir seul (Vygotski, 1934-1997). C'est pourquoi il importe de « désinvisibiliser ce geste » qui sédimente trop souvent des pratiques évaluatives pas toujours adéquates ou efficaces (Dolignier, 2022), Claudine Garcia-Debanç (2022) évoquant des habitudes correctrices très intuitives et ancrées profondément dans les pratiques individuelles des praticiens.

Pour autant, quelques travaux déjà anciens fournissent des repères utiles pour l'analyse des annotations professorales, mais en dehors de plusieurs contributions publiées dans une très récente livraison de *Pratiques* (n°195-196, 2022), la majorité des études porte sur le collège. Ainsi, dans le cadre d'une formation relative à l'écriture au collège, Jean-François Halté (1984) soumet une même copie aux participants et dresse une typologie des annotations. Il constate que ces dernières portent davantage sur la forme que sur le fond. Priment largement ce qu'il appelle les verdictifs et les injonctifs : quand les verdictifs constatent des manquements de nature diverse par rapport à des règles tacites, les injonctifs spécifient un mode de faire. Par contre sont bien moins fréquents les explicatifs, lesquels combinent un constat et une explication. Trente ans plus tard, Marie-Laure Elalouf (2016) réitère l'expérience : les constats restent invariables et permettent à la chercheuse de mettre au jour les conceptions des textes des élèves, ainsi que les outils susceptibles d'aider les enseignants du second degré.

Jean-Luc Pilorgé (2010) analyse la correction d'écrits fictionnels produits par des collégiens et dégage cinq postures correctives. 1) Le gardien du code vise la conformité au code et s'arrête à un niveau en surface, à un rôle technique dénué d'implication notable. 2) Le lecteur naïf, en revanche, n'accorde guère d'attention au langage, mais cherche avant tout à ce que le scripteur se fasse mieux comprendre. 3) La posture stimulus-réponse est centrée sur le respect de la tâche à accomplir, en ce compris le respect des consignes, l'enseignant se borne à un rôle de correcteur. 4) L'éditeur analyse la spécificité du texte quant aux contenus et aux choix langagiers. Il vise surtout l'amélioration du texte, il incite le scripteur à réviser son écrit. Il émet des suggestions quant au texte produit, mais explique en outre comment faire pour reprendre le texte, il soutient la dynamique de réécriture. 5) Le critique n'apparaît que face à un travail de qualité, il induit un rapport de connivence avec le scripteur. Pour autant, cette étude ne se réduit pas à ces cinq postures, mais plaide en outre pour que les enseignants assument leur subjectivité dans l'évaluation des écritures créatives dans le secondaire. Il y a tendance actuellement, dans la formation des enseignants en France, à quelque peu rigidifier ces cinq postures, mais cette typologie, comme les autres, doit se discuter. Pour autant, je l'ai mobilisée dans ma grille d'analyse (cf. la section 4).

Marie-Paule Jacques et Émilie Charles (2018), quant à elles, établissent une typologie des interventions enseignantes dans les mémoires. Elles constatent que le supérieur conserve une attention à la norme déjà observée dans l'enseignement obligatoire, mais déplace le focus sur d'autres aspects, spécifiques au monde universitaire (choix des mots justes, souci

d'intelligibilité...). Gervaise Picron (2021) analyse les rapports de langue élaborés par les professeurs à propos des mémoires de master en langues et lettres françaises et romanes. La majorité des erreurs relevées ont trait à la ponctuation, à la syntaxe. La chercheuse souligne que derrière les soucis linguistiques se cachent des problèmes majeurs quant à la manière de dire, de penser.

Les numéros 195-196 de *Pratiques* donnent à voir plusieurs contributions relatives au geste correctif dans l'enseignement supérieur. Ainsi, Françoise Boch, Fanny Rinck et Julie Sorba (2022) s'attachent à former les enseignants du supérieur à l'évaluation des textes étudiants. Elles évoquent le projet écrit +, qui collecte en ligne des écrits étudiants présentant un ou des dysfonctionnements, qu'il s'agisse d'une erreur, d'une maladresse ou d'un usage inapproprié. Elles montrent que si certaines dimensions font l'objet d'un relatif consensus (l'orthographe), il n'en va pas de même des autres dimensions, qui peuvent donner lieu à ce qu'elles appellent des « normes flottantes ». Jean-François Bourdet et Pierre Louay Salam (2022) étudient l'accompagnement des écrits créatifs produits par des étudiants, en analysant un corpus de copies et les réponses à un questionnaire visant à mettre au jour les représentations des sujets. Aude Seurrat (2022) analyse pour sa part 21 grilles évaluatives de mémoires, tout en conduisant en parallèle quinze entretiens semi-directifs. Inscrivant leur recherche dans le traitement automatique du langage, Marianne Desmets et al. (2022) présentent un outil d'aide à la détection automatique d'erreurs syntaxiques. Catherine Dolignier (2022) procède à une démarche descriptive et autoanalytique des marques graphiques qu'elle a elle-même portées sur des écrits subjectifs produits par de futurs enseignants. Claudine Garcia-Debanc (2022) fait état de pistes d'intervention pour former les enseignants à l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles dans des textes narratifs. Véronique Paolacci (2022) émet des propositions pour inviter les enseignants à poser un regard différent, moins normatif, sur les copies d'élèves.

2. La problématique

Pour ma part, je défends le principe général d'une écriture qui soit tout à la fois une activité linguistique, cognitive, psychoaffective et sociolinguistique (Bucheton, 2014 ; Crinon & Marin, 2014). L'annotation dans les écrits étudiants constitue selon moi une forme spécifique d'écrit professionnel (Daunay, 2014). Il s'agit d'un geste professionnel (Bucheton, 2019), d'un habitus professionnel particulièrement stable, constitutif de l'identité

professionnelle des enseignants, d'un geste sédimenté (Elalouf, 2016) et peu reconnu par l'institution, d'une pratique invisible, solitaire et peu questionnée collégalement (Doquet & Pilorgé, 2020). L'annotation constitue un écrit pour soi et pour autrui dans la mesure où l'enseignant annoté pour lui (pour élaborer sa note, justifier son jugement, donner un retour à l'étudiant) et pour autrui : pour l'étudiant (pour justifier la note, faire comprendre ce qui fonctionne ou non, soutenir la réécriture), pour les pairs (pour légitimer la note, montrer qu'on a lu attentivement). Martine Jaubert et Maryse Rebière (2022) parlent à ce titre de coénonciation, toute relative cependant, eu égard à l'asymétrie propre au cadre scolaire, académique en l'occurrence. L'annotation est porteuse d'une certaine ambiguïté entre la double posture de « coach » et de juge endossée plus ou moins simultanément par les enseignants. En outre, Marianne Desmets et al. (2022) rappellent que pendant l'interaction évaluative, l'enseignant et l'étudiant jouent des rôles distincts, le premier s'inscrit dans une démarche didactique, tandis que le second rentre dans une démarche d'apprentissage. Les chercheuses (Desmets et al., 2022) ajoutent que ce dialogue est souvent mis en difficulté par des ruptures communicationnelles. L'enseignant lui-même est clivé, Jean-Luc Pilorgé (2010) et Catherine Dolignier (2022) insistant sur la tension entre une posture de lecture et de correcteur.

En outre, l'annotation est une forme de métadiscours (Pilorgé, 2010) : elle consiste en une appropriation du discours d'autrui et une réponse qui lui est adressée (Doquet & Pilorgé, 2020). L'annotation est un geste posé dans et hors la classe, l'enseignant étant amené à corriger au sein de la classe ou dans bien d'autres lieux : son bureau (à l'université ou chez lui), un café, un train... La correction des copies s'apparente... à une activité nomade, inscrite dans des lieux divers. Enfin, au vu des études préalables, l'annotation semble s'inscrire dans un continuum dont les deux pôles seraient une annotation ponctuelle accumulant les verdictifs et les injonctifs d'une part et un dialogue, une démarche de régulation à visée herméneutique d'autre part (Halté, 1989 ; De Ketele, 2010).

Ma principale question de recherche pourrait être libellée en ces termes : comment caractériser les annotations portées par des assistants dans des travaux écrits élaborés par des primoétudiants et visant à les acculturer à la méthodologie du travail universitaire ? Plus précisément, comment les caractériser sur le plan de la finalité, de la forme, de la posture, de la localisation, de l'adressage, du type d'interventions, des actes verbaux sollicités ?

Le principe est de mener une analyse compréhensive et descriptive des pratiques adoptées par quatre jeunes enseignants dans le cadre du séminaire en sciences humaines tel qu'il se donne en 1^{re} année du bachelier en droit de l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Ce séminaire vise deux objectifs distincts : initier les futurs juristes à une discipline non juridique en sciences humaines (histoire, philosophie, sociologie...) et affilier les primoétudiants aux pratiques langagières universitaires, qu'elles soient écrites ou orales (lecture et compréhension fine de textes scientifiques, résumé et synthèse problématisée de textes scientifiques réunis dans des portefeuilles de lecture, exposés).

Ainsi, les correcteurs sont des assistants, autrement dit, des membres du corps scientifique de l'université. Ils sont le plus souvent des doctorants, certains sont de jeunes diplômés, parfois à peine plus âgés que leurs étudiants. Beaucoup furent des étudiants brillants. Ils travaillent sous la responsabilité d'un ou de plusieurs « académiques » : des enseignants-chercheurs, docteurs, inscrits au cadre de l'université, donc des chargés de cours ou des professeurs. La grande majorité des assistants n'a pas bénéficié d'une formation pédagogique : l'université s'est dotée assez récemment d'une Cellule d'Appui pédagogique (décembre 2021), dont le pilotage m'a été confié. Cette situation n'est en rien exceptionnelle, Marie-Paule Jacques et Émilie Charles (2018) constatent que la pratique enseignante universitaire de correction se construit « sur le tas », en fonction des sensibilités individuelles, faute de formation continuée formalisée ou de culture commune de correction des textes. Il est permis de penser que cette particularité peut induire des particularités par rapport aux enseignants du primaire, du collège ou du lycée, qui ont suivi une formation initiale et suivent régulièrement des formations continues.

Même s'il ne concerne que quatre sujets, mon corpus est très volumineux, car il inclut des centaines des copies en format papier (résumés, synthèses) et des dizaines de fichiers numériques. On peut légitimement parler de corpus écologique (Desmets et al., 2018) dans la mesure où il s'agit de données brutes, d'un corpus naturel, qui n'a pas été créé à des fins scientifiques, loin des situations de correction de copies qualifiées de « hors sol et d'artificielles » par Claudine Garcia-Debanc (2022). Le corpus a été constitué en mai 2022 : les copies sont donc antérieures à cette date. Il faut noter qu'avant la rentrée académique 2022, les assistants du séminaire en sciences humaines ne bénéficiaient pas d'une coordination étroite. En septembre 2022, j'ai eu pour mission de coordonner la trentaine de séminaires qui se donnent en parallèle à destination des 600 étudiants de 1^{re} année en Droit.

Mon corpus comporte des données qui m’ont été communiquées par quatre assistants : Tania¹ (criminologie), Carole et Corentin (histoire contemporaine), Sonia (sociologie). La grille d’analyse que j’ai élaborée repose sur les travaux de Jean-Luc Pilorgé (2010), de Marie-Laure Elalouf (2016), de Claire Doquet et Jean-Luc Pilorgé (2020). Elle figure ci-après :

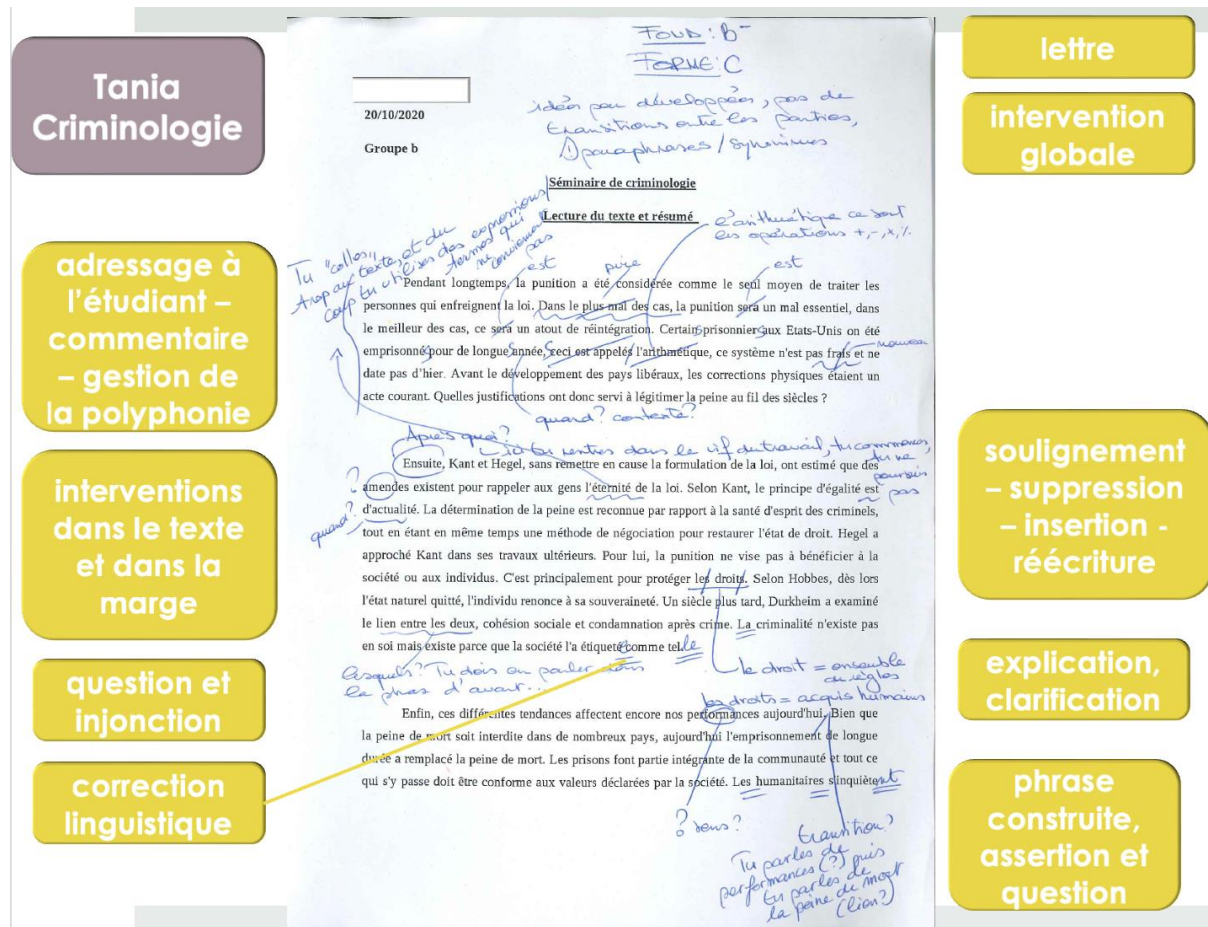
Tableau 1 : la grille d’analyse des annotations dans les copies

Nom de l’enseignant	
Intitulé du cours	
Discipline	
Genre discursif	Résumé — synthèse problématisée
Document	Papier — numérique
Annotations	Dans le texte — dans la grille
Outils de scription	Crayon — bic — stylo — fluo
Couleurs	Bleu — noir — rouge — vert — rose — jaune
Utilisation des majuscules	
Usage de la ponctuation	
Format de la note	Chiffre — lettre
Localisation de la note	Dans la marge — dans le texte lui-même
Interventions	Globales — locales
Adressage des annotations	À l’étudiant lui-même — à lui-même — indécidable
Type d’interventions	Soulignement — suppression — insertion — remplacement — commentaire — réécriture Portée globale — locale
Formulation des annotations	Abréviations — symboles — phrases construites
Objet des annotations	Contenu — dimension énonciative et pragmatique — gestion de la polyphonie discursive — modalisation du propos — rapport au savoir — problématisation — écarts à la norme linguistique (lexique, morphosyntaxe, orthographe) — style — présentation formelle — structuration du propos — respect des consignes
Acte verbal	Assertion : jugement, verdict, appréciation... Injonction : infinitif, impératif, implicite, phrase assertive Interrogation
Posture adoptée	Gardien du code — lecteur naïf — stimulus-réponse — éditeur — critique
Finalité des annotations	Stigmatiser des défaillances <-----> valoriser les tentatives des scripteurs Approche correctrice <-----> méliorative

L’illustration ci-dessous montre comment j’ai appliqué la grille d’analyse aux copies de mon corpus :

¹ Il s’agit de pseudonymes.

Figure 1 : un exemple d'analyse des annotations portées dans une copie



Il s'est donc agi de dégager un profil type dans les pratiques d'un même évaluateur, de cerner une logique d'annotation dans une perspective descriptive et compréhensive.

3. Les résultats

Je vais m'attacher à caractériser les pratiques de chacun des correcteurs.

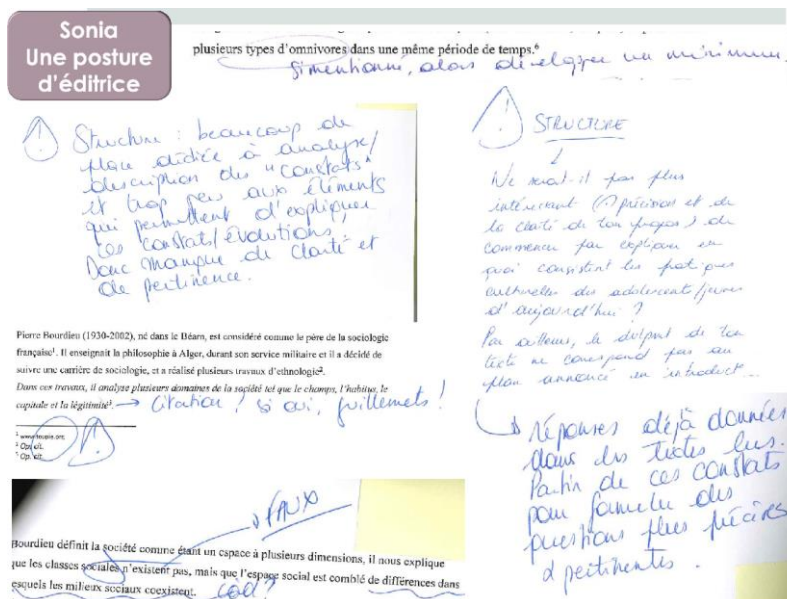
Responsable du séminaire en criminologie, Tania adopte volontiers une « posture d'éditrice », guidant la réécriture : « Trop long => aller à l'essentiel => condenser et ne pas répéter les idées ». Conformément aux résultats de recherche existants (Dolignier, 2022 ; Jacques & Vinel, 2022), les annotations de Tania abondent dès lors qu'il s'agit de pointer les zones de faiblesse du texte. Ainsi, une excellente copie est très peu annotée. En revanche, une copie plus moyenne ou faible donne lieu, comme le montre la figure 1, à une grande diversité d'annotations, diversité sur le plan du fond ou de la forme.

Un vrai dialogue se met en place avec l'étudiant. Le texte est précédé par ce que Marie-Paule Jacques et Élise Vinel (2022) appellent un commentaire chapeau axiologique, énoncé sous la forme d'assertifs. Jean-Pierre Bourdet et Pierre Louay Salam (2022) voient dans ce type de commentaire final (bien que placé ici en tête de texte) une double fonction : d'une part, assurer un certain profilage en catégorisant les types de dysfonctionnements récurrents et/ou significatifs), d'autre part, créer ou maintenir un jeu relationnel. En revanche, Catherine Dolignier (2022) constate que ce genre de commentaire est l'apanage des copies bien notées. Or ce constat ne se vérifie nullement dans mon corpus. Sur le plan formel, nous voyons une alternance entre ce que Françoise Boch et al. (2022) appellent des marques lexicales (« tu « colles » trop au texte) et énonciatives (« ? »). De la même façon alternent les modes d'intervention dans le texte (soulignement, suppression, insertion, réécriture), les assertions, les injonctions ou questionnements, les phrases construites ou non, les corrections linguistiques et les remarques sur le fond.

De façon très marquée, c'est la gestion de la polyphonie discursive qui donne lieu au plus grand nombre de commentaires : « Plagiat ! Tu reprends exactement la même structure que le texte en changeant un peu les termes », « /! \ Il ne faut pas modifier les citations textuelles ! », « La phrase, telle que tu l'as modifiée, n'a plus de sens », « /! \ à citer exactement si tu mets des « » », « Ce mot n'existe pas dans le texte initial », « C'est la conclusion de l'auteur ? », « Ce n'est pas la conclusion de l'auteur ! », « De quelle période d'enfermement parles-tu ? Tu n'évoques pas la peine de prison ». Cette focalisation n'est pas étonnante dès lors que la capacité à négocier adéquatement la polyphonie discursive apparaît comme centrale dans le dispositif.

Dans le séminaire en sociologie, *Sonia* adopte des pratiques très proches de celle de *Tania*. Elle écrit notamment : « Synthétiser les textes du portefeuille de lecture. OK pour utilisation de qq ressources supplémentaires mais de manière secondaire (complémentaire) uniquement car tu t'éloignes de l'objectif principal de cet exercice ». La figure 2, ci-dessous, montre sous la forme d'un collage comment *Sonia* conduit un dialogue soutenu avec l'étudiant, formulant avec force modalisations des suggestions d'améliorations : « Ne serait-il pas plus intéressant [...] ? »

Figure 2 : un dialogue soutenu avec l'étudiant



Dans le cadre du séminaire en histoire contemporaine, *Carole* développe des pratiques analogues à celles de *Sonia* et de *Tania*, mais elle est parfois plus incisive dans ses commentaires : « Votre travail, s'il correspond aux consignes, doit s'en détacher et avoir une visée externe (au cours) », « ne correspond en rien au système demandé », « Votre problématique présente un cadre temporel de l'Antiquité aux Temps Modernes, mais votre texte s'arrête au Moyen Âge ! », « Je devine souvent ce que vous avez voulu dire, mais votre façon d'exprimer vos idées est cryptique, peu claire, souvent incorrecte et illogique ! », « Ce travail n'ayant pas été fait sérieusement, je ne vais pas perdre mon temps à le corriger plus ! La prochaine fois, je ne l'accepterai même pas ! », « Ceci est un résumé d'un autre texte, votre conclusion doit être celle de l'auteur », « /! \ Vous avez isolé certaines idées NON essentielles et avez laissé des éléments primordiaux derrière. Comme vos liens entre vos différentes parties (connecteurs logiques) sont inexistantes, votre propos est difficilement compréhensible et complètement inarticulé ! » On le voit bien, le positionnement en Je est ici plus marqué. Il arrive par ailleurs que des pages entières soient barrées. Certaines annotations prennent une allure sarcastique :

Figure 3 : des annotations sarcastiques

la société. Chez les aristocrates, les enfants étaient souvent confiés à des nourrices. Si la femme était stérile, alors elle était très mal vue et avait une mauvaise réputation. *→ Oups.*

L'acte en lui-même était banalisé, ce qui fait qu'aucune femme n'était épargnée, car au final elle était tenue comme responsable et était mal vue quoiqu'il arrive.

→ On le saura!

Cela étant, Carole passe un temps manifestement considérable à annoter minutieusement les copies, donnant des pistes concrètes pour étayer la révision et elle n'hésite pas non plus à insérer des commentaires approuvants, comme le montre la figure 4.

Figure 4 : un commentaire approuvant

✓ Pour terminer, derrière la richesse de cette maternité, d'autres thèmes peuvent peut-être procurer un privilège à la femme à travers l'histoire, comme la stérilité. Cet élément pourrait faire l'objet d'une recherche captivante, qui nous servirait à établir les avantages des femmes stériles et les comparer à ceux des mères à travers l'histoire. Avaient-elles plus de droits que les autres ? Y avait-il une différence entre les privilèges de chacune ?
→ Très belle ouverture !

Les pratiques de *Corentin* dans le séminaire en histoire contemporaine sont radicalement différentes. *Corentin* complète et annote exclusivement une grille critériée, qu'il envoie à l'étudiant. Les commentaires prennent une allure diversifiée (commentaire, interrogation, rectification d'une erreur, conseil...), mais ils ont pour effet d'amorcer un authentique dialogue avec l'étudiant.

Figure 5 : une grille critériée commentée

FOND (15)	
Introduction et conclusion : présence, conformité, pertinence des éléments choisis	1/1
<i>Commentaires éventuels :</i>	
Problématique : pertinence de la problématique, formulation correcte, annonce du plan pour y répondre	1,5/2
<i>Commentaires éventuels :</i> la problématique est esquissée dans l'introduction, mais n'est pas formulée comme telle. Vous l'indiquez seulement ensuite : il faut la fonder dans votre introduction.	
Pertinence du plan : est-ce que le plan est pertinent pour répondre à la problématique choisie ? Se base-t-il sur un seul critère ou en mélange-t-il certains (thématique x chronologique) ?	1/1
<i>Commentaires éventuels :</i>	
Structure et articulation des idées : est-ce que les idées développées sont bien articulées entre elles ? Est-ce que les arguments du même type sont bien ensemble, ou bien le texte perd-t-il en cohérence car les idées sont mélangées ?	2/2
<i>Commentaires éventuels :</i>	
Compréhension et appropriation des textes/concepts : est-ce que les idées sont précises ? Y'a-t-il des erreurs factuelles ?	3/4
<i>Commentaires éventuels :</i> quand vous dites dans l'introduction que les métis étaient supérieurs aux noirs, cela manque quelque peu de nuance. Ce n'est pas l'ensemble des commentateurs qui affirment cela.	
Pertinence du propos et qualité argumentative : est-ce que les éléments avancés sont pertinents par rapport à ce que l'étudiant souhaite démontrer ? Est-ce qu'on comprend où l'étudiant veut aller, en quoi ce qu'il avance permet de faire avancer la problématique ? Quel usage de connecteurs logiques ?	3/4
<i>Commentaires éventuels :</i> ce n'est pas très pertinent d'évoquer le tempérament belge, d'autant plus que l'information est datée et emprunte d'un jugement de valeur nationaliste.	
Mobilisation d'une source personnelle de qualité : y'a-t-il au minimum une source personnelle de qualité mobilisée ? Est-elle scientifique ?	1/1
<i>Commentaires éventuels :</i>	
FORME (5)	
Expression écrite, syntaxe, orthographe, vocabulaire	3/3
<i>Commentaires éventuels :</i>	
Citations et références : pertinence, exhaustivité, référencement, présence d'une bibliographie	1/2
<i>Commentaires éventuels :</i> vous avez parfois indiqué des petites majuscules, parfois des grandes majuscules (cohérence). C'est Sindani Kiangu, pas Kiangu Sindani. Quelques petits soucis d'espaces (e.g. notes 19, 20).	
NOTE AVANT MALUS	16,5/20
MALUS	
Non-respect de la mise en page (-1 pt)	
<i>Commentaires éventuels :</i>	
Non-respect du nombre de page (-2 pt)	

Dans un courriel qu'il m'adresse en me faisant parvenir ses grilles complétées : Quentin commente de façon métacognitive ses procédures :

« Je te partage sans problème mes grilles de correction. Pour les contextualiser, je n'annote plus directement les copies des étudiants mais place l'ensemble des commentaires dans une grille de correction qu'ils reçoivent toutes et tous dans un souci de transparence et de *feedback*. Souvent, ce n'est que les plus motivés qui se rendent aux consultations de copies : pas ceux qui en ont le plus besoin :-)

Les évaluations portent sur les grandes compétences travaillées dans le cadre de ce séminaire et communes à tous (problématiser, structurer, conceptualiser, argumenter). Chaque commentaire est placé dans la catégorie correspondante. L'ensemble des compétences et des textes utilisés ont été travaillés en amont, durant l'année ».

Ainsi, Quentin invoque le principe d'efficacité pour justifier sa façon de faire, expliquant que les étudiants qui prennent le soin de consulter leur copie annotée sont ceux qui s'acquittent bien des tâches prescrites. Il pose ainsi la question fondamentale de la finalité des annotations : faut-il longuement soigneusement annoter les copies si les étudiants ne s'en saisissent pas pour soutenir leur réécriture ?

Conclusion

L'étude qui précède reste exploratoire et devrait être consolidée par d'autres démarches, d'autres analyses. Ainsi, il faudrait étendre l'analyse sur un corpus plus vaste, sur un échantillon de sujets plus important, plus représentatif aussi. L'analyse des pratiques effectives pourrait être couplée à des entretiens semi-dirigés, voire des focus groups. Il serait intéressant de questionner les étudiants sur leur réception des annotations insérées dans leur copie. Les comprennent-ils et comment ? Les aident-elles à progresser ? Par ailleurs, peut-on différencier les pratiques évaluatives des assistants de celles des académiques sous la responsabilité desquelles ils travaillent ? Est-il possible de mettre au jour des spécificités selon l'ancrage disciplinaire des enseignants ? Peut-on cerner un impact clair et décisif d'une formation en pédagogie universitaire ?

En dehors des restrictions formulées ci-devant, l'étude de cas permet néanmoins d'esquisser des résultats non dénués d'intérêt. De toute évidence, mes résultats diffèrent, en tout ou en partie, de ceux énoncés par les chercheurs qu'il m'a été donné de lire. Dans mon corpus, les annotations sont tout à fait abondantes et si la dimension purement formelle, linguistique, est présente (les erreurs sont le plus souvent signalées, voire corrigées), les annotations portent majoritairement sur la question de la polyphonie discursive. Pourquoi ? Il est permis de penser que l'explication réside dans les genres mobilisés par les étudiants. En effet, dans un résumé ou une synthèse, la gestion de la polyphonie constitue une dimension tout à fait centrale. Comment mobiliser dans son texte les textes lus ? Comment les faire dialoguer, coexister ? Comment marquer qu'il s'agit bien de discours d'autrui ? Comment dès lors faire apparaître sa voix propre ? Toutes ces questions induisent une pratique complexe et inédite pour des primoétudiants, tout juste issus du secondaire, qui ne travaille pas cette compétence.

Dès lors, nous pouvons voir affleurer dans les annotations enseignantes des préoccupations typiquement universitaires (mobilisation, notation, appropriation et mise en

relation des sources, intelligibilité du propos, problématisation) qui s'éloignent des pratiques majoritaires au primaire et au secondaire.

En outre, le chercheur ne peut qu'être frappé par l'abondance et la précision des annotations portées par les assistants dans les copies. Se pose alors la double question du caractère plus ou moins soutenable de ces pratiques pour les assistants et de leur efficacité du point de vue des étudiants. Ainsi, comme l'expriment Marie-Paule Jacques et Émilie Charles (2022), dans quelle mesure les étudiants s'emparent-ils des annotations reçues ? Comme l'avancent Martine Jaubert et Maryse Rebière (2022), quels déplacements ces annotations suscitent-elles dans les écrits estudiantins ? Arnaud Moysan et al. (2022) formulent un sombre constat : les étudiants confondraient réécriture ou reprise de leur texte avec une mise aux normes formelles de leur texte, ce qui les conduit à fort peu l'améliorer. Nous en venons alors à la question de la formation des enseignants universitaires : comment les aider à corriger les copies avec précision, rigueur et efficacité, dans le but d'initier un dialogue avec l'étudiant, d'étayer sa réécriture et, in fine, son affiliation universitaire ?

Bibliographie

- Berthiaume, D. & Rege-Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.
- Boch, F. et al. (2015). Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations. In F. Boch & C. Frier (dir.). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Boch, F., Rinck, F. & Sorba, J. (2022). Former les enseignants du supérieur à l'évaluation des textes des étudiants. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Bourdet, J.-F. & Louay Salam, P. (2022). L'accompagnement des écrits créatifs des étudiants : enjeux pour la définition d'une posture évaluative. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Paris : ESF.
- Crinon, J. & Marine, B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.

- Desmets, M., Noreskal, L., De Vogüé, S. & Eshkol-Taravella, I. (2022). Diagnostiquer l'erreur rédactionnelle : contribution d'un outil automatique à la pratique de l'évaluateur. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Dolignier, C. (2021). Écriture d'auteur, écriture plagiaire. Une étude de cas à travers la variable de l'expertise. In C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dolignier, C. (2022). Annoter des écrits subjectifs en formation d'enseignants : prolégomènes à une pratique d'évaluation formative de l'écriture littéraire. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Doquet, C. & Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours ; une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62.
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 ». *Pratiques* [En ligne], 169-170.
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. In F. Boch & C. Frier (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Garcia-Debanc, C. (2022). Former les enseignant·es à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44.
- Jacques, M.-P. & Charles, É. (2018). Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes. *Le Français aujourd'hui*, 203.
- Jacques, M.-P. & Vinel, É. (2022). Évaluer l'écrit, du primaire à l'université : quelles catégories, quelles pratiques, quelle formation pour les enseignants ? *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2019). La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants. In M. Niwese et al. *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2022). Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Lanarès, J., Laperrouza, M. & Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Lausanne : Epistémé.
- Mortamet, C. (2002). La maîtrise du français à l'entrée à l'université : une question d'hétérogénéité ou d'altérité. *Enjeux*, 53.
- Moysan, A., Vinel, É., Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques* [En ligne], 195-196.

- Nonnon, É. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant. *Spirale*, 29.
- Paolacci, V. (2022). Former les futurs professeurs des écoles à un « autre » regard sur les écrits d'élèves. *Pratiques* [En ligne], 195-196.
- Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2019). Les emplois de la virgule dans des écrits d'étudiants se destinant à devenir enseignants. In M. Niwese et al. *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Picron, G. (2021). État des lieux des problèmes de langue rencontrés par les étudiants universitaires. In C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- 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* [En ligne], 145-146.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une approche « intégrée ». In C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Pollet, M.-C. & Glorieux, C. (2021). Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre : la « problématisation » dans l'écriture de recherche. *Pratiques* [En ligne], 189-190
- Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.
- (2015). De la note de lecture à la formulation d'une problématique. *Linx*, 72.
 - (2021). « Avant-propos ». In C. Scheepers (dir.). *Former à et par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
 - (dir.) (2023 a). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
 - (2023 b). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche ? *Le Français aujourd'hui*, 221.
- Seurrat, A. (2022). Questionner les visées des mémoires de Masters en apprentissage à travers l'analyse de leur évaluation. *Pratiques* [En ligne], 195-196
- Thyryon, F. (2011). *Les voies du discours*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.