

# **Traces du discours évaluatif : analyse linguistique d'annotations de copies d'étudiants de master MEEF**

## **Traces of evaluative discourse: linguistic analysis on annotations of Master MEEF students' papers**

Beatrice DAL BO - Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage, UMR 7309 CNRS  
Corinne GOMILA - Université de Montpellier, Praxiling, UMR 5267 CNRS

Résumé : Inscrite dans le champ des travaux qui envisagent les pratiques professionnelles de correction de copies, notre étude tente d'analyser les différents énoncés évaluatifs qu'inscrivent deux enseignantes sur les copies d'examen blanc de leurs étudiants de master MEEF préparant le concours de professeur des écoles. Il s'agit de mettre au jour les formes et les fonctionnements des différentes interventions, locales et globales, que les enseignantes privilégient pour évaluer cet écrit.

Mots-Clés : analyse de discours ; didactique ; évaluation ; annotation de copies

Abstract: In line with the field of works that consider the professional practices of paper grading, our study analyzes the different evaluative statements that two teachers write on the mock exam papers of their MEEF master's students who are studying for the primary school teachers' national exam. This paper aims to shed light on the forms and the functioning of the different interventions, local and global, which teachers favour when evaluating this type of text.

Keywords: discourse analysis; didactics; grading; paper annotation

## **Introduction**

Les annotations des enseignants sur les copies « constituent des indicateurs de leurs attentes et des guides pour l'amélioration des performances » scripturales de l'élève ou de

l'étudiant<sup>1</sup>. Si l'analyse des interventions que les enseignants du primaire ou du secondaire portent sur les textes produits par les élèves est assez bien documentée (Boré et Bosredon, 2018; Elalouf, 2016; Pilorgé, 2010; Doquet et Pilorgé, 2020), peu d'études à notre connaissance envisagent ce genre de commentaires évaluatifs dans le supérieur (Boch et Frier, 2015; Delcambre, 2016). L'objet de cet article s'inscrit dans ce champ. Il s'agira de décrire et de questionner les différentes annotations portées sur des devoirs de concours blanc d'étudiants de Master MEEF<sup>2</sup>.

Dans ce contexte universitaire, plusieurs questions se posent : sur quels éléments portent les annotations des enseignants ? Quelles formes linguistiques prennent-elles ? De quelle(s) posture(s) évaluative(s) sont-elles le révélateur ? L'enjeu de la préparation aux concours influence-t-il sur la façon dont les correcteurs construisent et communiquent leurs jugements ?

Après avoir présenté le cadrage théorique et le contexte de l'étude (1) et avoir exposé la méthodologie (2), nous analysons les différentes interventions des enseignants (3), avant de conclure sur leur singularité.

## 1. Cadrage théorique et contexte de l'étude

Du point de vue du discours, cette étude se rattache aux travaux de Kerbrat-Orecchioni (2002), Jackiewicz (2014) et Zhang et Ferrari (2014), qui ont décrit dans le détail les spécificités du discours évaluatif aux niveaux linguistique, énonciatif et pragmatique. Leurs contributions nous permettent de distinguer la singularité des énoncés des enseignants en situation de correction de devoirs. En effet, dans ce cas, nous n'avons pas affaire à un jugement de valeur spontané tel qu'on peut le rencontrer d'ordinaire lorsqu'un locuteur-énonciateur produit en discours une évaluation subjective, comme dans l'extrait suivant, issu du Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000<sup>3</sup> :

(1) « c'est vrai qu'les Champs-Élysées *moi je je je trouve ça euh + beau* mais+ voilà c'est comme vous dites c'est pas non plus un endroit où j'irais tous les weekends » (CFPP2000).

Dans les interventions portées sur les copies, le type de jugement émis est spécifique : certes, il met en jeu comme en 1 « [...] des interactions entre une *cible* évaluée, une *source* évaluatrice

---

<sup>1</sup> cf. « Présentation » de l'appel à colloque *Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation*, Bordeaux, 28-30 juin 2022.

<sup>2</sup> Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ces étudiants, inscrits en master 2 à la Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier, préparent le concours de professeur des écoles.

<sup>3</sup> <http://cfpp2000.univ-paris3.fr>

et un *contexte* d'évaluation» (Jackiewicz, 2014, p. 5). Mais dans le corpus ici analysé, les paramètres diffèrent. Soit l'exemple suivant, extrait de notre corpus :

(2) L'analyse ressemble par moments trop à une dissertation. Vous ne faites pas assez ref au corpus dans certains passages de votre texte. Cherchez à confronter davantage les textes entre eux. (A-C2)<sup>4</sup>.

Le *contexte* d'évaluation s'inscrit dans le cadre professionnel d'une situation d'enseignement : la correction d'un devoir de concours blanc. Concernant la *source de l'évaluation*, la parole est experte et fiable, assumée par l'énonciateur, qui est institutionnellement investi dans son rôle d'évaluateur. Quant à la *cible de l'évaluation*, elle est ici de deux ordres : d'une part, l'écrit produit, qui est évalué en fonction de la norme prescrite par la consigne (dans l'exemple 2, *une analyse vs une dissertation*); d'autre part, les compétences scripturales de l'étudiant que le texte matérialise. Le *contexte de l'évaluation*, la correction d'un devoir écrit, contraint la portée de l'appréciation dans l'espace réduit de la feuille et dans le temps limité réservé au traitement de chaque copie : ces contraintes pèsent tout aussi bien sur la mise en discours de l'acte évaluatif que sur sa réception. En effet, cette situation de communication asymétrique entre un évaluateur et un évalué a des caractéristiques propres. Il s'agit d'une communication écrite qui se doit d'être concise, adressée à un destinataire direct (voir dans l'exemple 2, l'emploi de la P4 : *vous*) mais absent. De ce fait, l'échange reste à sens unique : l'étudiant n'a pas la possibilité de répondre au correcteur ni dans l'instant, ni plus tard.

De plus, la portée de ce discours évaluatif est à double détente. En effet, il est produit dans une situation institutionnelle de correction de devoirs finalisant des enseignements de savoirs propres à une discipline inscrite dans un emploi du temps, en vue de la préparation d'un concours. L'enseignant et les étudiants, dont les places sont clairement hiérarchisées, sont liés par un contrat didactique tacitement reconnu de part et d'autre : produire un écrit conforme aux attentes officielles pour les uns, évaluer la production à l'aune de la norme établie pour l'autre. Le cadre académique dans lequel ce discours est produit ainsi que l'obligation pour le lecteur de mettre en mots son évaluation et de la partager ne sont pas sans effet sur la nature des annotations. Elles portent ainsi en soubassement de leur dimension évaluative, un caractère informatif (cf. *infra* 3.) : dans ce devoir de concours blanc, et à cette période de l'année, les interventions des correcteurs se doivent d'évaluer la copie et de la noter, mais aussi

---

<sup>4</sup> Les interventions sur les copies sont référencées comme il suit : A et B identifient les deux correctrices ; la lettre C, qui indique la copie, est suivie du numéro de celle-ci.

de signaler clairement à l'étudiant les dysfonctionnements de sa production, pour qu'il puisse, d'ici le concours officiel, s'entraîner à les rectifier. Quant à la dimension évaluative de ce discours, elle dépend en partie, comme nous le verrons dans la section 3, de paramètres énonciatifs, syntaxiques et lexicaux.

En ce qui concerne l'objet d'étude proprement dit, soit l'analyse linguistique des annotations portées sur les copies d'étudiants, qui composent ce discours évaluatif, cette étude s'appuie sur les apports de différentes recherches menées en didactique de l'écrit dans le primaire et dans le secondaire. Les articles fondateurs de J.-F. Halté (1984) et de J.-M. Fournier (1999) ont posé les bases de la description des annotations évaluatives que les enseignants portent sur les copies de leurs élèves. Ils ont questionné leur pertinence dans le dialogue pédagogique et avancé l'idée d'un lien entre ce « discours annotatif » (Fournier, 1999) et les représentations du correcteur. Dans leurs pas, de nombreuses études ont investi ce champ (voir, par exemple, Garcia-Debanc, 1989 ; Simard, 1999 ; Chardenet, 2003 ; Pilorgé 2008, 2010 et, pour des travaux plus récents, Elalouf, 2016 ; Boré et Bosredon, 2018 ; Doquet et Pilorgé, 2020). Grâce à elles, nous disposons désormais d'outils d'analyse bien établis.

Nous citerons en premier lieu le classement proposé par C. Doquet et J.-L. Pilorgé (2020), qui permet d'appréhender précisément les différentes interventions du correcteur selon leur caractère *sémiotique* (intervention *verbale* vs *non verbale*) et *métadiscursif* (intervention *commentative* vs *non commentative*) ; leur *portée* (*globale* vs *locale*) ainsi que leur *localisation* (*dans les « marges »* vs *au sein du texte lui-même*).

En deuxième lieu, la typologie de J.-L. Pilorgé (2008 et 2010) mettant au jour les différentes postures révélées par le discours évaluatif de l'enseignant : celle de « gardien du code » lorsque le correcteur s'intéresse au texte de l'élève uniquement du point de vue de son respect de la norme orthographique ; celle de « lecteur naïf » quand, *a contrario*, les annotations du professeur rendent compte de son adéquation à la réalité du « monde ordinaire ». Figure également le jugement de conformité propre à la posture « stimulus-réponse », qui porte quant à lui sur la bonne adaptation du texte de l'élève à la commande, dans le respect de la tâche à accomplir et du réinvestissement des connaissances qu'elle demande. Restent les postures de l'« éditeur » et du « critique », dont le propos n'est pas cette fois-ci d'émettre un jugement de conformité, mais de suggérer des améliorations pour le premier ou de juger de la qualité stylistique d'un devoir réussi pour le second.

Plusieurs de ces études font les mêmes constats : les annotations des enseignants du secondaire privilégient la plupart du temps la forme de l'écrit aux dépens du contenu exprimé. Elles révèlent chez l'enseignant une posture de gardien du code largement majoritaire, souvent

combinée à celle qui juge la conformité de l'écriture à la commande. Les commentaires sont rarement positifs et dans l'ensemble peu propices au dialogue pédagogique. En serait-il de même dans le corpus à l'étude, constitué de copies annotées par des enseignants du supérieur ?

## 2. Méthodologie

Nous avons pour objectif d'étudier les différents énoncés qui composent ce discours évaluatif spécifique. Pour ce faire, l'analyse porte sur un corpus de copies d'étudiants et prend en compte deux sortes d'annotation.

### 2.1. *Un corpus de copies de concours blanc Master MEEF*

Nous disposons d'un ensemble de 150 devoirs d'étudiants de Master MEEF préparant le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) produits en 2021 et corrigés par cinq enseignants différents. Il s'agit d'un devoir sur table réalisé le 3 mars, en quatre heures, dans les conditions de l'épreuve du concours, ancienne version<sup>5</sup>. Cette épreuve comprend trois volets : la production d'une analyse synthétique portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires ; le traitement de questions en lien avec la connaissance de la langue – grammaire, orthographe, lexicque et système phonologique ; la critique d'un dossier didactique composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement du français, choisis dans le cadre des programmes de l'école primaire.

Un premier examen des copies montre que seul l'exercice d'analyse (la première question du sujet) fait l'objet d'une correction détaillée : les questions de langue sont plutôt validées ou invalidées par le système de cotation ; l'étude du dossier didactique comporte très peu d'annotations, sans doute parce que la correction collective du devoir permettra ultérieurement de revenir plus efficacement sur les réponses problématiques des étudiants. De ce fait, seuls les commentaires portés sur le devoir d'analyse seront envisagés dans cette étude.

Donnons quelques précisions sur l'écrit à produire. Dans cette épreuve, il est demandé aux étudiants de rédiger l'analyse de quatre textes littéraires<sup>6</sup> censée répondre à la consigne suivante : « Vous analyserez quelle(s) conception(s) de l'amitié ce corpus de textes permet de

---

<sup>5</sup> Il s'agit de l'ancienne version du concours régie par l'arrêté de 2013. Les modalités de l'épreuve ont été modifiées en 2021 et un nouvel arrêté régleme nte désormais l'épreuve.

<sup>6</sup> Il s'agit : d'un extrait du Livre I<sup>er</sup> des *Essais* de Montaigne ; d'une fable, « Les deux amis », de Jean de la Fontaine ; d'un extrait de la scène 1, Acte I de la pièce d'Alfred de Musset, *Les caprices de Marianne* et d'un passage du roman de François Mauriac, *Le jeune homme*.

dégager ». Le texte que les étudiants doivent produire est un écrit normé dont la méthodologie et les conventions de production sont travaillées tout au long de l'année. Conformément à l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), il est attendu des étudiants qu'ils montrent leur capacité à concevoir une problématique et à écrire un texte argumenté, articulé et cohérent<sup>7</sup>.

Ainsi, les attentes sont claires. Elles portent d'une part sur la compréhension et l'analyse des textes proposés, qui doivent être mis dans des rapports de rapprochement, de complémentarité ou de divergence, mais aussi sur la structuration du texte. Celui-ci doit comporter une introduction présentant notamment les textes (titre, auteur, date), un développement structuré en plusieurs parties et sous-parties avec annonce des axes, des transitions et des articulations logiques, une identification claire des sources ainsi qu'une conclusion. Sont également soumis à l'évaluation l'usage de la langue, qui doit être conforme à la norme aux niveaux syntaxique, morphologique et lexical, ainsi que la clarté d'expression.

Dans les limites de cet article, nous travaillons non pas sur le corpus total, mais sur un échantillon jugé comme représentatif de la nature des annotations utilisées par les cinq correcteurs. Cet échantillon se compose de deux lots de 25 copies corrigées par deux enseignantes exerçant dans des sites de formation différents de la Faculté d'Éducation de Montpellier, soit un ensemble de 50 écrits analysés sur 150 examinés.

## **2.2. Annotations à portées globale et locale**

Dans ce corpus échantillon, nous avons relevé toutes les interventions inscrites par les enseignants. Conformément aux classifications proposées par Boré et Bosredon (2018) ou par Doquet et Pilorgé (2020), elles prennent la forme d'énoncés verbalisés ou de signalements de segments textuels par soulignement, encadrement ou biffure ; il peut s'agir également de modifications directes du texte par surcharge, rature, ajout ou commentaires, verbaux ou non. Les commentaires verbaux apposés dans les marges haute, basse ou de côté restent les formes les plus utilisées. Certains renvoient « à la production [...] dans son ensemble » (Doquet et Pilorgé, 2020, p. 199) : ce sont les appréciations synthétiques générales qui figurent en tête ou en final de l'écrit, que l'on nomme *annotations à portée globale*. Les interventions qui ne concernent qu'« un élément ou [qu']un espace circonscrit de la production » de l'étudiant sont

---

<sup>7</sup> Le nouveau concours porte désormais sur la production d'un essai à partir d'un seul texte littéraire. Selon l'arrêté du 25/01/2021, article 11, il est précisé que : « le jury tient compte dans la notation des épreuves de la maîtrise écrite et orale de la langue française (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe) ».

qualifiées d'*annotations à portée locale* (*ibid.*). De formes brèves, elles investissent le plus souvent les marges de côté.

Voici leur répartition par correctrice :

*Tableau 1 : répartition des interventions relevées dans le corpus échantillon*

	Annotations à portée locale	Annotations à portée globale
Relectrice A	198	25
Relectrice B	233	26 <sup>8</sup>

Comme ce tableau l'indique, toutes les copies comportent une appréciation générale qui synthétise généralement les interventions à portée locale. Leur fréquence est quasi équivalente chez les deux enseignantes.

### 3. Analyse

#### ***3.1. Caractéristiques linguistiques des annotations à portée locale***

L'ensemble des annotations à portée locale observées dans notre corpus se distinguent par la variété des formes qu'elles prennent, leur répartition en fonction des contenus ciblés ainsi que la récurrence de certains types de mention. Après avoir répertorié la forme de ces interventions (3.1.1.), leur analyse en mettra en lumière les caractéristiques, en les regroupant en trois catégories majeures (3.1.2). Nous interrogerons enfin le fonctionnement de trois marques minimales de jugement qui émergent dans ce corpus exploratoire (3.1.3.).

#### ***Le doublet pointer/commenter***

Toujours associé à une signalisation graphique de la séquence en question - flèches, soulignements simple ou multiple, encadrements ou encerclements d'éléments, accolades de phrases ou de paragraphes, coches diverses, etc. - le commentaire évaluatif prend plusieurs formes, qui vont du mot (3) ou groupe de mots (4, 5, 6) à la phrase (7)<sup>9</sup> :

(3) [constitutif d'un amour passionnel] souligné, faux (B-C12)

---

<sup>8</sup> Dans une copie sont présentes deux interventions globales, l'une en marge haute et l'autre en marge basse.

<sup>9</sup> Dans les extraits que nous citons, le texte écrit pas les étudiants figure entre crochets, l'intervention de la correctrice suit.

(4) [Afin de tenter de répondre à cette problématique, nous allons tout d'abord nous questionner sur la nature de l'amitié et de sa force pour ensuite nous interroger sur les prérequis de cette-dernière.] souligné, pas clair ici ! (B-C5)

(5) [Selon aussi Mauriac « Moi aussi... c'est comme moi... »] souligné, citation peu parlante (A-C18)

(6) [un véritable ami [...] vous partage tout ; l'un ne possède rien qui n'appartînt à l'autre » (Jean de la Fontaine), et vous soutient et vous défend dès qu'il le faut ; « s'il vous est venu quelques querelles, j'ai mon épée, allons. » (Jean de la Fontaine)] Mauvaise insertion des citations (A-C11)

(7) [On sort changé d'une amitié tant elle apporte, dans les Essais, Montaigne décrit son amitié avec La Boétie presque comme extraordinaire, pendant que Mauriac fait part de l'impact qu'a l'amitié sur tant de vies « N'empêche que l'héritage de nos amours est plus trouble que celui de nos amitiés » (l. 26 à 27)] souligné, le lien entre cette idée et la citation qui l'illustre n'est guère évident (B-C24).

Les interventions de forme condensée sont nettement privilégiées. Les adjectifs évaluatifs (3), les phrases non verbales négatives (4) ou réduites en un syntagme nominal sans déterminant (5), les nominalisations (6), les mots phrases en *oui/non* sont, en effet, fréquemment employés par les enseignantes. Ces énoncés minimaux, moins couteux en temps d'écriture, permettent un rendement de corrections plus élevé. En effet, le temps de correction est une contrainte qui pèse sur le format et la longueur des commentaires. Les enseignantes interrogées passent en moyenne quinze minutes par devoirs d'analyse corrigés. Plus les commentaires sont concis, plus le temps imparti pour ce travail d'évaluation sera gérable pour elles.

### ***Trois grandes catégories de commentaire***

La prise en compte de l'objet sur lequel portent ces interventions fait apparaître également une répartition en trois grandes catégories dans lesquelles on peut classer les corrections apportées par les enseignantes.

La première regroupe les remarques qui évaluent l'adéquation de la production aux contraintes structurelles et textuelles de l'exercice (cf. *supra* 1.). Il en va ainsi des reproches (8), des injonctions (9 et 10) et des manques questionnés (11) dans les extraits suivants :

(8) Vous sortez du corpus !! (A-C4)

(9) Attention à privilégier la synthèse, cad mettre en lien plus finement les textes (B-C6)

(10) Respectez les conventions (A-C3)



(11) Ref au corpus ? (B-C2)

La deuxième catégorie comprend les corrections qui jugent de la qualité de la langue et de l'expression. Notons que les erreurs d'orthographe, pourtant nombreuses dans les copies, sont très rarement commentées. Les relectrices se contentent de les pointer en les entourant, en les biffant ou en les étiquetant (par exemple, on relève la marque « orth ! », notée dans la marge d'une copie). Parfois, l'erreur est directement corrigée dans le texte. Le code orthographique censé être acquis à ce niveau n'est plus la priorité du correcteur.

Les remarques métalinguistiques ciblent indifféremment un mot, un syntagme ou une phrase qu'elles évaluent d'un point de vue syntaxique, sémantique ou lexical. Il peut s'agir d'un étiquetage sans rectificatif : des noms métalinguistiques tels que les abréviations *Cstr*, valant pour "construction" (12), *voc* pour "vocabulaire" (13), ou encore le métaterme *syntaxe* (14), inscrits dans la marge, catégorisent le dysfonctionnement signalé graphiquement<sup>10</sup>, sans proposer d'alternative (faute de temps, sans doute).

(12) [...personne avec qui on s'entend bien mais qu'il faut fournir des efforts pour conserver] Cstr (A-C8)

(13) [dissimuler] raturé, voc (B-C19)

(14) [une amitié dont la recherche de l'intérêt de l'autre est la marque et la signature] syntaxe (B-C4)

Il peut s'agir également d'une mise en perspective de deux termes sémantiquement proches. En (15), la relectrice A propose dans la marge un mot qu'elle juge plus approprié (*utopique ?*) que le mot de l'étudiant qu'elle entoure (*mythique*); en (16), via l'opposition marquée *camaraderie ≠ amitié*, la correctrice B rejette le terme choisi par le scripteur et, ce faisant, lui notifie sa mauvaise interprétation de l'énoncé cité.

(15) [mythique] entouré, utopique ? (A-C17)

(16) [Ce dernier affirme même qu'à l'amour, les jeunes gens préfèrent l'amitié : « le goût de la camaraderie est longtemps le plus fort »] *camaraderie* est entouré, en marge la correctrice écrit : ≠ amitié (B-C6)

La qualité de l'expression est également prise en compte, signalée et commentée par les deux relectrices : elles critiquent un « style oral » (17) ou « familier » (18), ou valorisent parfois une « formulation » (19) :

---

<sup>10</sup> Par fléchage, encadrement ou soulignement.

(17) [Ainsi, l'amitié c'est une relation forte où les personnes peuvent se confier, se soutenir]  
Évitez le style oral (B-C16)

(18) [François Mauriac nous en dira tant !] très maladroit (familier + peu flatteur) (B-C19)

(19) [Avoir un véritable ami est avoir un frère d'une autre mère] formulation originale ! (A-C16)

Le troisième type de commentaires porte sur le contenu des propos. Sont évaluées régulièrement la compréhension des textes lus (20) et la validité de leur confrontation (21), tout comme la pertinence du discours tenu (22) :

(20) [Nous construisons une amitié non pas par hasard, mais parce que nous nous ressemblons et avons des points en commun. C'est avec ces points communs et ces différences que l'on s'accorde] Où percevez-vous cela dans le corpus ? (B-C2)

(21) [Tant est qu'ils se « trouvâmes si pris, si connus, si obligés [...] que rien dès lors ne fut si proche que l'un à l'autre ». Pour la fontaine, les deux amis sont prêts à aller au combat l'un pour l'autre.] Vous reliez 2 idées qui sont distinctes (A-C5)

(22) [Ils ont certes une relation amicale, mais ils ne se considèrent pas sur le même pied d'égalité] Pourquoi ? Pas clair (B-C2)

### ***Récurrences de trois marques minimales de jugement***

Les deux correctrices de l'échantillon emploient régulièrement le syntagme *mal dit*, le mot-phrase *oui* ou encore le point d'interrogation libre « ? ». Ces marques minimales de jugement sont polyvalentes. Sortes d'évaluatifs « fourre-tout », elles se caractérisent en effet par une souplesse d'emploi et un champ d'application varié.

Si l'appréciation *mal dit* pointe généralement un dysfonctionnement linguistique, elle peut, comme dans les exemples qui suivent, indiquer tout autant un problème de syntaxe (23 et 24) qu'une défaillance sémantique (25) :

(23) [Ce qui diffèrent ces textes sont la manière de l'écriture] t mal dit (A-C19)

(24) [Toujours dans cet esprit d'instinct, il parle de « répugnance à se trouver seul »] mal dit (A-C5)

(25) [l'amitié est quelque chose de beau] md (B-C17)

De même, le mot phrase *oui* peut valider la pertinence des idées formulées (26) comme le choix d'un mot (27) :

(26) [cette amitié se serait donc imposer à eux sans qu'il ne puisse rien faire] oui (A-C17)

(27) [il se réfère au destin pour expliquer leur première rencontre] entouré, oui (A-C23)

Quant au point d'interrogation (« ? »), il peut, selon le contexte, marquer un problème lexical (28), une malformation syntaxique (29) ou l'incohérence d'un énoncé (30)<sup>11</sup> :

(28) [(...) Marianne, la fin tant aimée par Coelio] ? (A-C21)

(29) [il existe d'autres aspects de l'amitié plus douloureux, comme nous illustre Jean de la Fontaine] ? (A-C2)

(30) [Rester seul est insupportable et inimaginable tant que l'on ne possède pas de vie individuelle] ? (B-C2)

Dans ces trois cas, comme Halté le souligne, ces mentions « portent jugement mais ne stipulent pas les motifs » (1984, p. 62) : c'est à l'apprenant de trouver une correction appropriée.

L'examen des interventions commentatives à portée locale que nous avons mené dans cette section met en lumière une même pratique discursive chez les deux correctrices<sup>12</sup>. Des commentaires évaluatifs de même nature se distribuent selon les mêmes contenus et partagent les mêmes marques discursives routinières ainsi que les mêmes constructions lexico-syntaxiques. Cependant, l'analyse montre également des variations de styles de correction. Ainsi, l'enseignante B intervient plus fréquemment sur les erreurs de langue que ne le fait l'enseignante A ; cette dernière complète systématiquement toutes ses annotations d'une trace de renvoi à la séquence évaluée, ce que ne fait pas toujours la première.

Il est à noter qu'à la différence des professeurs du secondaire, leurs interventions visent peu les problèmes d'orthographe. Elles évaluent principalement la qualité de la syntaxe et du lexique employés, qui pèsent davantage sur la cohérence et la pertinence du propos. Le contenu comme la forme sont ici privilégiés par rapport à l'orthographe, ce à quoi on peut s'attendre puisque l'apprentissage de l'orthographe n'est pas l'un des objectifs de l'enseignement à l'université. Remarquons en revanche que, comme dans les commentaires des enseignants du secondaire (Halté, 1984), le discours évaluatif des deux correctrices de ce corpus échantillon ne peut se passer de termes englobants et passe-partout.

---

<sup>11</sup> En outre, quand le point d'interrogation accompagne un nom ou un syntagme en rapport avec les contraintes structurelles et textuelles de l'exercice ou en lien avec une anomalie morphosyntaxique, il fonctionne comme le signal d'un manque : Ref au corpus ? (B-C2) ; Annonce du plan ? (A-C18) ; [proviennent] sujet ? (B-C12) – ce qui n'est pas cas ici.

<sup>12</sup> Pourtant, ces deux enseignantes n'exercent pas sur le même site. Elles ne se connaissent pas et n'ont pas participé à une harmonisation des corrections, comme cela peut se faire dans certains établissements universitaires.

### **3.2. Caractérisations linguistiques des interventions à portée globale**

Les interventions à portée globale se retrouvent chez ces deux correctrices. Ce sont des commentaires récapitulatifs qui figurent en marge haute ou basse de la copie et jouxtent une note chiffrée. Certains évaluateurs les inscrivent dans l'appréciation générale en tête du devoir, comme le fait de préférence l'enseignante B, ce qui lui permet de revenir sur l'ensemble des trois épreuves ; d'autres préfèrent, comme l'enseignante A, ajouter cette appréciation à la fin ou en tête de l'exercice d'analyse produit. Certaines appréciations se structurent en deux séquences, comme une appréciation liminaire suivie d'un commentaire explicatif (31), tandis que d'autres cumulent quelques observations (32) ou se limitent à une seule remarque (33) :

(31) Très bonne analyse- L'essentiel a été compris et dit dans un souci de confrontation des idées (A-C13)

(32) Lecture très partielle du corpus – Il manque de nombreuses idées – Des maladresses méthodologiques et rédactionnelles par ailleurs- (B-C21)

(33) Le travail proposé ne répond pas à la méthode d'analyse. (A-C4)

Ces appréciations « chapeaux » (Boré et Bosredon, 2018) constituent le plus souvent une reprise synthétisante des éléments les plus significatifs qui ont été déjà posés dans les interventions à portée locale. Elles portent majoritairement sur la compréhension des textes du dossier ainsi que sur la conformité structurelle et textuelle de l'écrit produit, son organisation et sa cohérence. Elles se caractérisent par la présence de nombreux adjectifs tels que « confus, mal dégagé » (34), « mauvaise (compréhension) » (35) ou « discutable » et « difficile » (36) :

(34) L'ensemble est confus et l'essentiel mal dégagé (A-C19)

(35) Votre deuxième partie révèle une mauvaise compréhension du corpus (B-C3)

(36) Beaucoup d'éléments ont été compris au plan des idées. C'est leur organisation qui est plus discutable. D'un point de vue méthodo, évitez de sauter des lignes entre les sous-parties, l'organisation de l'analyse est difficile à percevoir (A-C5)

Afin de comprendre comment les deux enseignantes de notre échantillon construisent et communiquent ces jugements, nous avons examiné leurs appréciations selon trois axes : la visée énonciative de l'intervention globale et les modalités de son énonciation, la deixis personnelle et le lexique évaluatif employé.

## ***La visée énonciative et les modalités de son énonciation***

Un locuteur, dès qu'il prononce un énoncé, ne peut pas ne pas le modaliser comme interrogatif, assertif ou injonctif (Benveniste, 1974, p. 84). Du point de vue des modalités illocutoires, qui concernent la relation du correcteur avec l'étudiant, les interventions globales relevées dans notre échantillon sont constituées d'assertions positives ou négatives qui ont toutes, à l'instar des trois exemples suivants, une visée évaluative :

(37) Le principe de l'exercice est acquis et votre rédactionnel très correct (A-C1)

(38) L'on ne vous sent pas si à l'aise dans l'exercice. Votre développement est bancal, comme le laissait présager votre introduction. L'ensemble reste trop superficiel au plan des idées. (A-C8)

(39) L'exercice n'est pas maîtrisé. L'ensemble est confus, l'orthographe très fautive (B-C13)

Mais l'évaluation n'est pas la seule visée de l'intervention. En effet, l'intervention assertée peut avoir également une visée prescriptive, comme dans les jugements négatifs des exemples 38 et 39. Ainsi, indirectement, en deçà de sa dimension évaluative, l'assertion se donne à entendre comme une recommandation adressée à l'étudiant : par exemple, en 39, on peut interpréter la remarque de la correctrice de la façon suivante : « quand vous rédigez une analyse, l'exercice doit être maîtrisé. L'ensemble doit être clair et l'orthographe correcte ».

L'intervention assertée peut également avoir une visée évaluative et explicative. Soient ces deux interventions :

(40) C'est pas mal car vous avez cherché à nuancer votre propos et à restituer les idées du corpus. (A-C12)

(41) Très bonne analyse. L'essentiel a été compris et dit dans un souci de confrontation des idées (AC13)

L'appréciation générale – « C'est pas mal » ; « Très bonne analyse » – se trouve ici spécifiée par un commentaire explicatif explicite comme en (40), signifié par le connecteur *car*, ou sous-entendu comme en (41). La contiguïté des deux énoncés laissant présumer dans ce cas que « c'est une très bonne analyse *puisque/car* l'essentiel a été compris et dit dans un souci de confrontation des idées ».

## ***Une même tendance dans le traitement des marques d'inscription des sujets***

Il existe dans le discours évaluatif une tension singulière entre deux types de formulation : discours apparemment objectif ou clairement subjectif (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 80). Au sein de ces formulations, l'engagement des énonciateurs diffère selon qu'ils « reconnaissent ou ignorent la diversité des points de vue que leurs messages mettent en jeu et à travers lesquels ils négocient un espace interpersonnel pour leur(s) propre(s) position(s) » (Zhang et Ferrari, 2014, p. 35). La distinction objectif/subjectif renvoie ici aux procédés de masquage et de dévoilement de l'énonciateur : le terme « objectif » réfère ainsi à la neutralité figurée de l'énoncé, qui peut se manifester par l'absence de marque de personne. Nous relevons ainsi dans notre échantillon 21 interventions de ce type, à l'instar des extraits suivants :

- (42) L'ensemble est confus et l'essentiel mal dégagé (A-C19)
- (43) Analyse souvent maladroite et superficielle au plan des idées (A-C20)
- (44) Devoir trop peu synthétique. Parfois assez confus. Effort de structuration (B-C14)
- (45) L'exercice n'est pas maîtrisé. L'ensemble est confus, l'orthographe très fautive (B-C13)

Aucune trace des énonciateurs ne figure dans ces exemples : l'évaluateur s'efforce de gommer toutes marques de son existence et de celle de son destinataire. Seule compte l'adéquation de la production au modèle prescrit. Les énoncés ne comportent aucun déictique personnel qui permettrait d'inscrire individuellement le correcteur ou l'étudiant dans l'acte d'énonciation (*je, vous*). De même, aucune autre position dialogique n'est ici reconnue par le scripteur/évaluateur : aucune marque du type « selon moi », « à mon avis », qui pourrait référencer la source du propos mais qui, de fait, atténuerait l'appréciation, n'est relevée ici. L'énoncé est comme objectivé, neutralisé au profit du texte, même si la source est évidente. Apposée tel un tampon officiel, l'évaluation est d'une certaine façon « hors sol » et de fait indiscutable.

Participent de cet effet, l'emploi privilégié des syntagmes nominaux et des formes passives sans complément d'agent, qui mettent sur le devant de la scène la production écrite et elle seule, désignée par toute une variété de termes : « l'ensemble », « l'analyse », « le devoir », « l'exercice », « la synthèse », « le travail », « le texte », « l'étude ».

Plus rares dans notre échantillon sont les interventions personnalisées. L'évaluateur est dans la majorité des cas un énonciateur qui se veut anonyme et invisible. Nous n'avons relevé que trois occurrences marquées explicitement par l'emploi des pronoms « je » (46, 47) et « on » (48) :

(46) Le principe de l'exercice est acquis et votre rédactionnel très correct – C'est votre interprétation que *je* trouve forcée au regard du corpus (A-C1)

(47) Votre plan (différences entre le texte/ressemblances) n'est guère pertinent. Le développement doit être organisé différemment (par ex ici autour des caractéristiques définissant l'amitié). La 2e partie allait dans ce sens mais elle est assez superficielle (faute de temps, *je* suppose). (B-C7)

(48) L'*on* ne vous sent pas si à l'aise dans l'exercice. (A-C8)

Dans chacun de ces exemples, la dimension interpersonnelle du jugement évaluatif est marquée. L'énonciateur s'avoue explicitement via l'emploi des déictiques « *je* » (46 et 47) et « *on* » (48)<sup>13</sup>. Les propos des correctrices A et B se positionnent alors vis-à-vis d'autres positions dialogiques possibles ou présupposées.

Le plus souvent, dans notre échantillon, la personnalisation de l'intervention repose sur la représentation du seul destinataire. La moitié des interventions sont en effet des adresses directes faites à l'étudiant, au moyen du pronom personnel (*vous*, 49), du déterminant possessif (*votre*, 50), du recours à l'impératif (*évit*ez, 51), ou encore de l'emploi de formules de mise en garde (*attention*, 52) :

(49) Bon travail. Vous pouvez essayer d'être plus synthétique (B-C6)

(50) Votre développement est bancal, comme le laissait présager votre introduction. L'ensemble reste trop superficiel au plan des idées. (A-C8)

(51) D'un point de vue méthodo, évitez de sauter des lignes entre les sous-parties, l'organisation de l'analyse est difficile à percevoir (A-C5)

(52) Bonne synthèse Attention cependant à ce que les parties s'appuient sur l'ensemble des textes et qu'il n'y ait pas de déséquilibres (B-C8)

Les jugements d'évaluation des deux correctrices « prétendent » généralement à l'objectivité<sup>14</sup> : il s'agit soit de jugements totalement neutralisés, « impersonnalisés », c'est-à-dire sans énonciateur apparent, ni destinataire (« le texte/ l'analyse/ le devoir est... ou n'est pas... ») ; soit d'évaluations partiellement personnalisées, dans lesquelles l'énonciateur se devine en creux sous les marques d'adresse faites à l'étudiant : des formulations telles que « vous citez trop... », « votre développement est bancal... » présupposent l'énonciateur : « *je* juge que *vous citez trop* ; *je* juge que *votre développement est bancal* ».

---

<sup>13</sup> Le pronom *on* vaut ici pour *je* et la communauté des relecteurs.

<sup>14</sup> Nous employons le verbe « prétendre » au sens de « tenter d'effacer toute trace de la présence dans l'énoncé du sujet d'énonciation » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 81).



## ***Lexique de l'évaluation : le poids du négatif***

La dimension évaluative des interventions est également marquée par l'usage des adjectifs évaluatifs. Nous relevons quelques substantifs évaluatifs comme des « maladroites », des « approximations », des « déséquilibres » ou quelques verbes comme « mériter », « manquer ». Mais l'adjectif reste la catégorie la plus fréquente, utilisée dans notre échantillon pour qualifier l'écrit de manière directe – « analyse maladroite » (épithète) – ou indirecte – « L'analyse est maladroite » (attribut).

Nous distinguons, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 94-102), les adjectifs plutôt objectifs<sup>15</sup> des adjectifs subjectifs. Ces derniers peuvent être affectifs ou évaluatifs. Les adjectifs affectifs « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet », comme *poignant, drôle, pathétique* (2002, p. 95). Les adjectifs évaluatifs peuvent être axiologiques, comme *bon, beau, bien* ou non axiologiques, comme *grand, loin, chaud, nombreux* (ibid.).

Nous n'avons pas relevé dans notre corpus d'adjectifs affectifs, comme on pourrait en trouver dans des interventions du type « analyse pitoyable ». Les appréciations des correctrices comprennent principalement des adjectifs évaluatifs intrinsèquement axiologiques ou colorés axiologiquement en contexte. Ainsi, les appréciations générales qui figurent parfois en tête de l'intervention s'effectuent principalement à l'aide de ce type d'adjectifs : ils portent un jugement de valeur, le plus souvent positif, sur l'écrit produit sans rien dire des normes en jeu : « C'est pas mal », « Très bonne analyse », « Assez bien », « Bon travail », « Bonne synthèse », etc.

De leur côté, les commentaires, qui suivent ces appréciations, comprennent indifféremment des adjectifs évaluatifs intrinsèquement axiologiques, tels que « (développement) bancal », « (ensemble) confus », « (compréhension) approximative », « (orthographe) fautive », ou des adjectifs colorés axiologiquement par le contexte, comme dans « (analyse) partielle, superficielle », « (beaucoup d'idées) absentes ». Le jugement de valeur porté sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent est habituellement négatif. Rares sont en effet les évaluatifs à polarité totalement positive comme « correct », « acquis », « efficace », « convenable ». Ils sont la plupart du temps « dévalorisés » syntaxiquement via des tournures négatives – « méthodologie *pas* acquise », « analyse *non* exhaustive », « l'exercice n'est *pas* maîtrisé » - ou des ajouts d'adverbes intensificateurs : « analyse *très* rapide », « Devoir *trop peu* synthétique ».

---

<sup>15</sup> Comme les adjectifs de couleur par exemple.



Très souvent, c'est le contexte qui se charge de spécifier la valeur axiologique positive ou négative du terme.

Notons également le rôle axiologique du connecteur argumentatif « mais » dans les énoncés évaluatifs. Ce connecteur joue en effet le rôle d'un opérateur d'inversion. Dans les exemples suivants, les deux énoncés parlent d'un même objet et sont reliés par « mais » : si le premier est marqué + ou - sur l'axe axiologique, le second reçoit systématiquement la marque inverse :

- /+

(53) tout n'est pas dit *mais* c'est pas mal - les idées importantes ont été relevées (A- C7)

(54) analyse non exhaustive au plan des idées *mais* l'essentiel est dit- (A- C9)

+ /-

(55) De bonnes remarques *mais* l'ensemble rend peu compte de l'ensemble du corpus (B-C10)

(56) Ce que vous écrivez n'est pas faux *mais* ne propose qu'une analyse partielle des idées du corpus (A- C23)

Comme le souligne Chardenet (1994), ce type d'énoncé banal pose un problème de catégorisation : leur signification est en effet implicite. L'étudiant peut avoir ainsi du mal à saisir le véritable enjeu d'une telle appréciation, en se demandant s'il s'agit d'un reproche, d'une louange ou d'une incitation.

L'analyse des interventions commentatives à portée globale met en évidence là encore un même type d'appréciations générales chez les deux correctrices. Dans les commentaires à portée globale, l'évaluateur ne s'affiche pas explicitement : soit l'énoncé est dépersonnalisé, sans énonciateur apparent - « analyse maladroite » ; soit il est partiellement personnalisé, chargé d'adresses à l'énonciataire - « Votre développement est bancal ». Les formulations comportent de nombreux adjectifs. Ces adjectifs sont des évaluatifs axiologiques fondés sur la norme de l'écrit attendu, qui est spécifiée par l'institution et intégrée par l'évaluateur. Les évaluatifs utilisés par les correctrices de notre échantillon ont une valeur sémantique plus souvent négative que positive.

## Conclusion et perspectives

Le discours évaluatif de correction de copies de devoir est un discours qui conjugue deux types d'intervention commentative.

L'analyse des commentaires évaluatifs à portée locale relevés dans notre corpus échantillon a montré que les annotations des correctrices se distribuent en trois catégories principales : celles-ci évaluent la conformité de l'écrit produit aux consignes ; la maîtrise de la langue française et, enfin, les propos énoncés. Les interventions que les relectrices inscrivent sur les copies sont généralement courtes, partageant les mêmes formats morphosyntaxiques condensés : groupes nominaux sans déterminant, phrases non verbales négatives, mots phrases, etc. Soulignons également la variété des modalités énonciatives des annotations analysées : l'acte évaluatif ne passe pas seulement par des énoncés assertifs positifs ou négatifs, mais il se présuppose aussi via des énoncés injonctifs et interrogatifs.

Les interventions globales écrites en tête ou en fin de production prennent la forme, dans notre corpus, de commentaires synthétiques de quelques lignes, autonomes ou indexés à quelques annotations locales. Elles cumulent des visées différentes – évaluative mais aussi explicative et/ou injonctive – et se caractérisent par un effacement plus ou moins marqué de l'énonciateur ainsi que par l'emploi abondant d'adjectifs évaluatifs.

Au terme de cette première analyse exploratoire du corpus, nous constatons que les annotations des enseignants de notre corpus ne diffèrent pas, au niveau de leur typologie, de celles qui ont été étudiées pour les professeurs de collège et de primaire (Boré et Bosredon, 2018 ; Pilorgé, 2010 ; Pilorgé et Doquet, 2020). En revanche, compte tenu du niveau d'enseignement et de la situation d'examen de concours blanc, les interventions relevées portent davantage sur le contenu des propos et l'adéquation des textes produits au format attendu du devoir. Si dans le secondaire, la posture de « gardien du code » est majoritaire (Pilorgé, 2010), dans ce corpus exploratoire, c'est celle de « stimulus-réponse »<sup>16</sup> qui prévaut.

Enfin, nous voudrions ouvrir deux pistes de recherche complémentaires, rendues possibles par le fait que nous pouvons aujourd'hui accéder à de grands corpus de textes d'élèves, comme ceux recueillis dans le cadre du projet ANR E-CALM (Doquet, dir.)<sup>17</sup>. D'une part, nous souhaitons approfondir la description des patrons lexico-syntaxiques caractéristiques du discours évaluatif des enseignants que nous avons mis au jour dans ces devoirs universitaires, afin d'en dresser une typologie détaillée et de les comparer à ceux attestés dans les copies d'élèves. D'autre part, dans une perspective de formation de formateurs, il serait pertinent de questionner le pouvoir et l'efficacité des interventions que

---

<sup>16</sup> La posture « stimulus-réponse » recouvre des comportements de correction fréquents dont l'idéal implicite réside dans une bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale (Pilorgé, 2010, p. 95).

<sup>17</sup> ANR E-CALM – Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques, C. Doquet dir. <http://e-calm.huma-num.fr>

nous avons analysées : comment sont-elles reçues par l'étudiant ? Lui permettent-elles d'améliorer ses écrits à court terme ou nécessitent-elles pour être plus opérantes la mise en œuvre de séances de réécriture ? Autant de questions appelant de nouvelles investigations.

## Bibliographie

- Benveniste, E. (1970/1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Gallimard.
- Boch, F. et Frier, C. (dir.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Éditions.
- Boré, 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*, 203, 99-112, <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0099>.
- Chardenet, P. (1994). L'évaluation à l'épreuve des discours. *Les Carnets du Cediscor*, 2, 81-92. <https://doi.org/10.4000/cediscor.579>.
- Delcambre, I. (2016). De quelques discours évaluatifs à propos de mémoires de master. *Mélanges Crapel*, 37, 101-117.
- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62, 191-213. <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*, 169-170.
- Fournier, J.-M. (dir.). (1999). *La Rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*. INRP.
- Garcia-Debanc, C., (1984), Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44, p. 21-52.
- Garcia-Debanc, C. (1989). Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits. *Repères*, 79, 63-75.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 61-69.
- Jackiewicz, A. (2014). Études sur l'évaluation axiologique : présentation. *Langue française*, 184, 5-16.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*. Armand Colin.

- 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 en langue et littérature françaises]. Université de Haute- Bretagne Rennes 2.
- (2010) Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.
- Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves. *Québec français*, (115), 32-38.
- Zhang, L. et Ferrari, S. (2014). Intensité et polarité : un modèle opératoire articulant plusieurs travaux linguistiques. *Langue française*, 184, 35-54.