



**Correction, annotation des copies
et pratiques enseignantes
en contexte de français langue seconde**

Sabeh BOULARÈS
Université de Tunis El Manar

Résumé

Cette étude analyse les pratiques d'annotation d'un échantillon de 182 essais argumentatifs en classe de Français Langue Seconde (FLS) en Tunisie, complétée par une enquête auprès de 50 élèves de 4^e année secondaire. L'analyse révèle une hégémonie de la posture de « Gardien du code ». L'enseignant se focalise prioritairement sur la correction linguistique (orthographe, syntaxe) au détriment de la structure du texte. Les annotations sont majoritairement verdictives, constatant des échecs sans proposer de leviers de remédiation clairs. L'étude souligne également l'influence de la temporalité. Dans le cadre de l'évaluation sommative (Synthèse), la copie est traitée comme un aboutissement ; les annotations disparaissent souvent (39 % des cas) au profit de la seule note. En évaluation formative (Contrôle), elle laisse place à des postures de « Lecteur naïf » ou d'« Éditeur » : l'enseignant dialogue avec l'élève ou corrige directement l'erreur pour obtenir un produit fini conforme. Bien que 84 % des élèves perçoivent positivement les commentaires, un décalage subsiste. S'ils valident l'importance du code (96 %), ils rejettent la posture de « Juge » et réclament massivement un rôle d'« Accompagnateur ». Ils souhaitent des corrections explicites, des conseils de réécriture et des encouragements pour surmonter leur insécurité linguistique. En conclusion, l'étude préconise de lever l'opacité des codes de correction et d'intégrer la réécriture en classe pour transformer l'annotation en un véritable levier d'apprentissage.

Mots-clés : écriture, correction, annotation, évaluation, posture enseignante

Introduction

L'analyse des pratiques enseignantes s'est imposée depuis les années 2000 comme un « objet d'étude majeur » (Goigoux, 2023). Cet intérêt croissant est né de « la volonté d'adapter l'action professionnelle aux évolutions de la situation éducative, voire du contexte professionnel vécu par les enseignants » (Maubant, 2007, p. 18). En articulant compréhension et transformation des gestes professionnels, cette démarche permet d'explicitier les principes sous-jacents et les savoirs mobilisés en situation. Elle offre également des modèles d'analyse visant à évaluer « les effets de l'intervention de l'enseignant sur les élèves », que ce soit à travers leurs performances scolaires ou leurs comportements observables (Maubant, 2007, p. 19).

Dans cette perspective, l'identification des facteurs favorisant la progression des élèves devient primordiale. Parmi les pratiques les plus emblématiques de l'enseignant, la correction et l'annotation des copies occupent une place centrale. Ce sont ces pratiques enseignantes que nous souhaitons soumettre à l'analyse dans le contexte spécifique de la classe de Français Langue Seconde (FLS), en l'occurrence en 4^e année de l'enseignement secondaire en Tunisie¹. Notre objectif est d'interroger les modalités de ces pratiques et d'évaluer leur capacité à susciter une posture réflexive chez l'apprenant, lui permettant de réguler son écrit à partir de ses erreurs.

Notre recherche s'articule autour des problématiques suivantes : quelles sont les caractéristiques formelles de ces annotations ? Comment s'inscrivent-elles dans les typologies existantes ? Quelles postures de correcteurs révèlent-elles et comment sont-elles reçues par les apprenants ?

À ce sujet, nous avançons les hypothèses suivantes :

- ♦ **Hypothèse 1 :** Les annotations des enseignants tunisiens viseraient majoritairement la correction de la langue plutôt que la structure argumentative ou la cohérence textuelle, limitant ainsi la portée didactique du feedback.
- ♦ **Hypothèse 2 :** La posture prédominante serait une posture de correction centrée sur la sanction de l'erreur plutôt qu'une posture d'accompagnement centrée sur le dialogue avec l'élève, freinant ainsi l'autonomisation de l'apprenant.
- ♦ **Hypothèse 3 :** Le caractère souvent codé ou trop bref des annotations empêcherait les élèves de 4^e année secondaire de procéder à un véritable traitement cognitif de l'erreur, rendant la phase de « retour sur le texte » purement formelle.
- ♦ **Hypothèse 4 :** Les apprenants percevraient l'annotation davantage comme une justification de la note que comme un outil d'aide à la réécriture, créant ainsi un décalage entre l'intention pédagogique affichée et la réception réelle.

¹ En Tunisie, la 4^e secondaire est la dernière année du cycle, celle du baccalauréat. Les élèves ont en moyenne 17 à 18 ans.

Pour répondre à nos questions et vérifier nos hypothèses, notre étude se déploiera en trois étapes. Nous exposerons d'abord le cadre théorique de l'annotation, envisagée comme un levier d'amélioration pour l'élève et un outil de diagnostic didactique pour l'enseignant. Ensuite, nous procéderons à l'analyse d'un corpus de copies d'élèves tunisiens (du niveau indiqué plus haut), comprenant des essais argumentatifs annotés, afin de décrire les corrections effectuées et les postures adoptées. Enfin, nous présenterons les résultats d'une enquête par questionnaire consacrée aux représentations des apprenants sur ces dispositifs d'évaluation.

1. Cadre méthodologique et contextuel

1.1 Corpus et contexte de la recherche

La présente recherche s'appuie sur un corpus de 182 essais argumentatifs produits par des élèves de 4^e année secondaire issus de trois lycées de Tunis. Ces productions ont été recueillies auprès de quatre enseignants dans le cadre d'évaluations formelles : des évaluations sommatives (Devoir de Synthèse n° 2) et des évaluations de contrôle continu (Devoir de Contrôle n° 2). Bien que les consignes varient selon les classes, elles mobilisent toutes le même genre discursif, à savoir l'essai argumentatif. Il est à noter que les corrections et annotations soumises à notre analyse ont été effectuées par les enseignants des classes concernées, garantissant ainsi l'authenticité des pratiques évaluatives des enseignants.

1.2. L'essai en 4^e année : enjeux didactiques et institutionnels

Au palier terminal du secondaire tunisien, la maîtrise de l'écrit argumentatif constitue un enjeu majeur. Elle ne se limite pas à la vérification des connaissances grammaticales, mais sollicite une véritable maturité intellectuelle. Selon les *Instructions officielles* (République tunisienne – Ministère de l'Éducation, 1998), l'essai est un « exercice permettant d'entraîner l'élève à exprimer un point de vue argumenté dans un texte cohérent ».

Le manuel scolaire (Centre national pédagogique [CNP], s.d., p. 219) précise cette définition en présentant l'essai comme l'expression d'une « réponse personnelle à un problème donné » dont l'objectif est de « prendre position par rapport à l'opinion d'autrui ». Cette compétence implique donc pour l'apprenant de savoir :

- ◆ développer une pensée critique et nuancée ;
- ◆ mobiliser des stratégies d'argumentation et de réfutation ;
- ◆ structurer un discours cohérent au service d'une prise de position personnelle.

1.3. Objectifs d'apprentissage et de formation

L'enseignement de l'expression écrite vise ici une double maîtrise : méthodologique (organisation du plan, recherche d'arguments et d'exemples adéquats) et linguistique (correction de la langue au service de la clarté du propos). L'apprenant est ainsi entraîné à naviguer entre différentes postures énonciatives : expliquer, défendre ou nuancer un point de vue face à une problématique de réflexion.

1.4. À propos de la correction et des annotations des copies par les enseignants : cadre théorique

La correction et l'annotation des copies ne sont pas de simples tâches succédant au cours. Elles constituent un levier d'apprentissage stratégique. En identifiant les lacunes des apprenants et en guidant l'amélioration de leurs écrits, ces pratiques se placent au cœur de la démarche évaluative.

L'acte de correction ne peut être réduit à une simple opération technique. Comme le soulignent Bucheton et Chabanne (2002), il repose sur des « choix de valeurs » et des « principes théoriques implicites ». En annotant une copie, l'enseignant ne se contente pas de corriger ; il projette son système de valeurs, sa conception de la norme et son rôle au sein de l'institution. Les annotations deviennent alors des traces d'une activité réflexive, révélatrices des modèles d'enseignement de l'écrit mis en œuvre (Bishop, 2005).

De nombreux travaux se sont intéressés à la correction et à l'annotation des copies. En 1984, Jean-François Halté a relevé deux fonctions dans le travail de correction mené par l'enseignant. La première, axée sur la vérification des acquis, voit dans la copie un point d'aboutissement : « elle est l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités ». Elle se rapporte à la notation. La seconde, tournée vers l'avenir, voit la copie comme un point d'appui, de départ et, dans ce cas, la rédaction est vue comme « un acte de capacités nouvelles » (Halté, 1984). Cette seconde fonction concerne l'annotation.

Dans cet article fondateur, Halté propose une typologie d'annotations, qu'il a mise au point à la suite d'une session de formation d'enseignants stagiaires à l'écriture au collège. Ces derniers sont appelés à annoter une même copie, comme ils le font habituellement. Il fait le constat que les annotations portent davantage sur la forme que sur le fond et que plus de 60 % concernent les éléments formels de la narration, à savoir « la langue, le code, le style, la syntaxe », et que « seuls 40 % ont trait à la fiction (l'histoire, la logique des actions, le contenu) ». Ainsi, tout l'intérêt est plutôt porté à la langue. Les annotations sont catégorisées en annotations verdictives, injonctives et explicatives. Les deux premières sont majoritaires alors que les dernières sont très rares. Les énoncés verdictifs qui « portent jugement sans stipuler le motif » (Halté, 1984, p. 62) constatent des manquements à des règles non formulées explicitement, tels que « Mal dit, incorrect ». Les commentaires injonctifs sont souvent signalés par

un infinitif ou un impératif ; « ils spécifient un faire » (Halté, 1984, p. 63). Comme leur nom l'indique, ces commentaires renferment un ordre, une demande ou un conseil. Quant aux énoncés explicatifs, d'utilisation rare, ils « cumulent un constat et une explication concernant le manquement repéré » (Halté, 1984, p. 63) ; ils comprennent à la fois un constat et une explication en rapport avec la défaillance repérée. Ce genre de commentaires peut aussi renfermer des injonctions.

En 1999, Jean-Marie Fournier fait les mêmes constats suite à la participation à une recherche menée par l'INRP.

En 2010, Jean-Luc Pilorgé, en analysant des annotations d'enseignants, procède à de nombreuses expérimentations en vue « de dégager des invariants du geste professionnel » en question (Pilorgé, 2010, p. 87). Ce travail lui permet d'identifier cinq postures en rapport avec la variété des attitudes adoptées face au texte de l'élève :

- 1) Le Gardien du code : il se focalise sur les éléments de surface (orthographe, ponctuation). C'est la posture majoritaire où le correcteur agit en technicien.
- 2) Le Lecteur naïf : il réagit au contenu (l'histoire) plutôt qu'à la forme, jugeant le texte selon sa vraisemblance par rapport au monde réel.
- 3) Le Stimulus-réponse : il contrôle uniquement le respect strict des consignes et des compétences visées par l'exercice.
- 4) L'Éditeur : il envisage le texte comme « un devenir ». Il suggère des pistes d'amélioration et de révision, favorisant la réécriture.
- 5) Le Critique : il traite la copie comme un texte littéraire, émettant des jugements esthétiques (posture rare).

Malgré l'évolution des discours didactiques, les recherches récentes confirment une certaine inertie des pratiques. En 2016, Marie-Laure Elalouf observe que les enseignants (novices comme expérimentés) reproduisent majoritairement les modèles qu'ils ont eux-mêmes vécus, caractérisés par la primauté de la norme sur l'invention, la prédominance de commentaires négatifs et locaux, et la confrontation de la copie à un « texte mental » idéal.

Cette persistance souligne la difficulté de passer d'une évaluation sommative (sanction) à une évaluation formative (levier d'apprentissage).

2. Analyse et résultats : pratiques et postures évaluatives

L'analyse porte sur un corpus de 182 copies de terminale (baccalauréat), réparties entre devoirs de synthèse (105 copies, soit 58 %) et épreuves de contrôle continu (77 copies, soit 42 %). L'examen de ce corpus révèle une hétérogénéité des pratiques en fonction de la temporalité de l'évaluation et des objectifs visés.

2.1. La prédominance de la fonction de notation (devoirs de synthèse)

Dans le cadre des évaluations sommatives de fin de trimestre, la copie est majoritairement traitée comme un aboutissement. Parmi ses caractéristiques, nous notons :

- ♦ L'absence d'annotation : dans 39 % des copies du troisième trimestre, la correction se réduit à l'attribution d'une note chiffrée, sans aucun signalement d'erreur ni commentaire ;
- ♦ L'hégémonie de la posture du « Gardien du code » : lorsque l'enseignant annote, il adopte quasi systématiquement une posture de gardien du code. L'intérêt se focalise sur la correction linguistique (orthographe, morphosyntaxe) au détriment du fond ;
- ♦ Le recours au codage : 23 % des enseignants utilisent des abréviations (p. ex. : « exp », « or », « tps ») ; se pose alors la question de la réception de ces codes par les apprenants s'il n'y a pas eu d'explication préalable.

2.2. Entre « Éditeur » et « Lecteur naïf » : vers une fonction formative

Dans les épreuves de contrôle continu, la copie est davantage perçue comme un objet en devenir. Les enseignants y déploient des postures de correction plus variées telles que la posture « stimulus-réponse », en relation avec le respect strict des consignes, celle de l'éditeur, « dont les annotations incitent à l'amélioration du texte » (Pilorgé, 2010), et enfin celle du gardien du code, qui revient dans la majorité des copies annotées. Dans le tableau suivant, nous illustrons ces postures par quelques exemples puisés dans les copies étudiées.

Posture (Pilorgé, 2010)	Exemples de manifestations observées dans le corpus
L'Éditeur	Le correcteur se place dans la posture de l'éditeur. La copie C52 montre plusieurs exemples de cette posture. Cette copie répond à la consigne suivante : « Les défauts moraux, entre autres l'imposture, le mensonge et l'hypocrisie, révèlent souvent l'image d'une société dégradée. À votre avis, quelles qualités doit-on s'approprier pour façonner une société saine, et par quels moyens peut-on y parvenir ? Développez votre point de vue, en vous appuyant sur des arguments et des exemples précis. » Le mot « imposture » est expliqué ainsi : caractère de celui qui se fait passer pour ce qu'il n'est pas.

L'Éditeur	Examinons l'extrait suivant : « Dans notre jour on trouve plusieurs sociétés dégradées grâce à leurs défauts moraux qui axé sur des mauvaises choses » (C52). Le correcteur, en posture de l'éditeur, veille lui-même à corriger l'erreur dans cet extrait de l'introduction : l'expression « dans notre jour » est corrigée par « De nos jours », et même en ajoutant tout de suite après la virgule manquante. Ensuite, le correcteur ne se contente pas d'entourer et de signaler l'erreur d'expression « grâce à », mais il la corrige en la barrant et en la remplaçant par « à cause de ». Il intervient de même pour rajouter l'auxiliaire manquant dans la suite de la phrase : « ... plusieurs défauts moraux qui Ø axé sur des mauvaises choses » ; l'omission est déjà signalée en marge du texte, à gauche, avec l'interrogation « où est l'auxiliaire ? ». Dans la suite du texte, le correcteur intervient également pour rajouter à un verbe sa terminaison correcte dans « ... qui manque(nt) ta politesse » ; la terminaison du verbe (nt) a été rajoutée et l'article (la) a été remplacé par la préposition « de ». Plusieurs erreurs signalées sont la plupart du temps corrigées, comme un infinitif utilisé au lieu d'un verbe conjugué ou un infinitif mal écrit après la préposition « pour » à plusieurs reprises ; l'attention portée à la correction linguistique est présente à tout moment. La volonté du correcteur d'obtenir un bon résultat se manifeste à travers cet acharnement à apporter lui-même les corrections nécessaires. La fonction formative de l'évaluation est nette puisqu'il s'agit d'un texte rédigé dans le cadre des épreuves du contrôle continu du second semestre.
Le Lecteur naïf	En posture de lecteur naïf, le correcteur engage un dialogue en posant des questions sur le réalisme du récit ou la précision du référent. Il se sert d'annotations interrogatives pour pointer, par exemple, un manque. La copie C37 répond au sujet suivant : « Nul ne peut se vanter de se passer des hommes. Qu'en pensez-vous ? Peut-on négliger l'autre ? » Donnez votre avis dans un essai cohérent en vous servant d'arguments et d'exemples précis. » Concernant l'extrait suivant : « devant toutes ces difficultés nous Ø besoin de quelqu'un qui nous tendre* la main pour puisse* continuer ? », le correcteur a posé trois questions : « Où est le verbe (concernant la locution verbale) ? Pourquoi l'infinitif dans la subordonnée ? Et pourquoi le subjonctif ? », tout en commentant qu'il s'agit d'un subjonctif gratuit. Le correcteur se place en lecteur naïf demandant des clarifications/des explications sur l'omission du verbe ou le recours au mode subjonctif là où il n'est pas requis. Ces annotations interrogatives pointent des maladresses en rapport avec l'emploi du verbe et des modes verbaux et qui touchent forcément à la cohésion textuelle. Il en va de même face à l'extrait suivant : « Par exemple, on prend le cas de Ø célèbre actrice Angelina Juili qui se marie d'un homme qui n'est pas célèbre et qui est de couleur noire alors qu'elle est blonde. » Le correcteur formule la question suivante : « C'est Jolie ou Juili ? Ah bon ! Qui est cet homme ? Peux-tu donner son nom ? » En lecteur naïf, il suit l'histoire et son réalisme. L'implication du lecteur est évidente : « Il croit, veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé » (Pilorgé, 2010, p. 94). Ce lecteur feint de ne pas connaître l'histoire racontée par l'élève, il suit son histoire et demande davantage d'informations sur la question.

Le Lecteur naïf	De même, concernant l'extrait suivant : « Donc, c'est l'autre nous à travers son aide et sa présence nécessaire, tel qu'il soit*, on peut réaliser un progrès qui touche tous les domaines », le correcteur remarque : « Encore une fois attention à l'emploi du subjonctif. Pourquoi le subjonctif ici ? »
Le Stimulus-réponse	Dans la copie C41, le correcteur adopte une posture de stimulus-réponse. Dans cette copie, il s'agissait de traiter le sujet suivant : « Fervent défenseur de la liberté, Hugo s'en prend même à ceux qui privent les oiseaux de leur liberté. Pensez-vous qu'on ait le droit de priver un individu de sa liberté ? Dans un texte argumentatif, vous développerez votre opinion en vous appuyant sur des arguments et des exemples précis tirés de vos lectures, de votre expérience personnelle et de celle de votre entourage. » Parmi les commentaires rencontrés illustrant cette posture, nous avons : « Évite le recours aux phrases longues » ; « Tu aurais dû présenter le point de vue adverse » ; « Certains arguments sont convaincants ». Ces commentaires rappellent à l'élève certaines règles relatives à la rédaction d'un texte argumentatif et donc en rapport avec le respect de la consigne. Dans cette copie, l'introduction débouche sur une question (la problématique) formulée ainsi : « Est-ce qu'on a le droit de priver un individu de sa liberté ? » Tout de suite après, le scripteur commence à donner son point de vue sur la question² : « De mon opinion, on n'a aucun droit de priver un être vivant de sa liberté parce que la liberté et une chose très sacrés et on ne peut pas vivre sont être libre... » Or, comme la rédaction d'un essai est un exercice très codifié, après la problématique, le scripteur est censé annoncer son plan. En ne le faisant pas, le scripteur de ce texte ne répond pas aux attentes du correcteur qui signale ce manque directement en posant cette question assortie de deux points d'interrogation : « Annonce du plan ?? » Par ailleurs, face à un sujet pareil – relatif au droit de priver une personne de sa liberté –, le correcteur s'attend au développement d'un point de vue nuancé, c'est-à-dire d'une thèse qui admet des exceptions en recourant à des arguments illustrés d'exemples précis en vue de gagner l'adhésion du lecteur. Or, dans cette copie, l'élève a développé une prise de position absolue. Le sujet tel qu'il est rédigé ne spécifiant pas le type de plan à adopter par l'élève, celui-ci doit plutôt recourir à un plan nuancé chaque fois que le sujet s'y prête. Cela explique le commentaire du correcteur au-dessous du texte : « Tu aurais dû présenter le point de vue adverse ». Mais il précise par la suite, en dépit de la remarque précédente, que « certains arguments sont convaincants », ce qui est bien sûr positif pour le scripteur puisque cela revient à reconnaître l'acquisition de certaines compétences en rapport avec l'argumentation, même si l'on peut inférer que d'autres restent encore à acquérir. Dans la copie C43, la posture stimulus-réponse apparaît à travers ce genre de remarques : « Ton essai est mal introduit » ; « Tes idées sont relativement intéressantes. Aussi sont-elles très mal exprimées » ; « Ta langue est incorrecte ».

² Les extraits sont reproduits sans modification de notre part.

Le Stimulus-réponse	Dans un essai, tout tourne autour de l'argumentation en vue de défendre un point de vue en présentant la thèse et en l'appuyant grâce à des arguments et des exemples bien précis. Chaque sujet proposé contient, la plupart du temps, cette consigne. L'élève scripteur se doit de se servir d'éléments adéquats à son argumentation. Quand le travail effectué est adapté à la consigne de l'enseignant (la consigne du sujet proposé), les remarques avancées par le correcteur mettent parfois en évidence l'effort fourni en soulignant par exemple : « Tu as compris le sujet » ; « Ton plan est correctement élaboré ». Mais cela ne peut occulter quelquefois les remarques sur les défaillances, comme celles qui font l'objet du commentaire suivant : Le deuxième volet du sujet est à développer » ; « Ton expression est à corriger » (C33). Ou ceci : « Tes idées sont incohérentes, peu intéressantes et très mal exprimées » (C43). Tout se joue par rapport à ce qui est attendu par le correcteur. Un texte argumentatif met en évidence un ensemble d'idées qui seront avancées dans une langue correcte. Il va de soi dans un essai de présenter deux thèses opposées ; du moins, c'est ce qui est attendu du correcteur qui réagit ainsi, dans plusieurs copies d'ailleurs : « Tu aurais dû présenter le point de vue adverse » ; « Il faut distinguer thèse/exemples » (C40). Le correcteur n'oublie pas de remarquer ce qui s'adapte à ses attentes : « certains arguments sont convaincants » ou « tu as mené à bien ton argumentation » (C24). Ce genre de remarques positives met en avant les compétences acquises par l'apprenant alors que les autres commentaires visent les manques et les compétences dont l'acquisition est encore incomplète. En bas de la copie C52 figurent deux remarques d'ordre général : « certaines idées ne sont pas bien explicitées ; problèmes d'expression ». Ce genre de remarques peut être rattaché à la conformité de la réponse de l'élève à la consigne : a-t-il bien répondu à la consigne de l'exercice ? Les remarques avancées montrent le contraire.
-----------------------------------	--

2.3. Typologie des annotations : un constat verdictif

Conformément aux travaux de Halté (1984), les annotations récoltées sont majoritairement verdictives. Elles constatent des manquements sans toujours proposer de leviers de remédiation :

- ♦ sur la langue : « Ta langue est incorrecte », « Beaucoup de problèmes au niveau de la langue » ;
- ♦ sur le contenu : « Tes idées sont mal exprimées », « Certaines idées ne sont pas bien explicitées ».

3. Enquête par questionnaire : perceptions et attentes des apprenants

3.1. Description, échantillon et recueil des données

Afin de confronter les pratiques d'annotation aux perceptions des élèves, nous avons administré un questionnaire à **50 apprenants** de la 4^e année secondaire dans un lycée de Ras-Jebel (gouvernorat de Bizerte). Le recueil des données s'est déroulé en présentiel (séance de 30 minutes). L'objectif était de mesurer l'intérêt porté à l'annotation et d'identifier les besoins ressentis par les scripteurs. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative et d'un traitement statistique descriptif.

3.2. Une appréciation globale positive

L'analyse montre que 84 % des élèves perçoivent positivement la présence de commentaires sur leurs copies (Tableau 1).

Tableau 1. *Appréciations des annotations*

Appréciation	Nombre (N=50)	Pourcentage
Très positif/Positif	42	84 %
Neutre	8	16 %
Total	50	100 %

Trois dimensions principales justifient cette adhésion aux commentaires :

- ◆ Une dimension cognitive (84 %) : les commentaires sont perçus comme un moyen de comprendre et de corriger ses erreurs.
- ◆ Une dimension didactique (44 %) : les commentaires permettent de bénéficier de conseils pour améliorer son niveau.
- ◆ Une dimension psychologique : l'annotation est vécue comme une marque de reconnaissance. Un élève souligne que ces traces l'aident à se sentir « précieux », renforçant ainsi son engagement dans la tâche.

3.3. Hiérarchie de l'utilité des commentaires

Interrogés sur la pertinence des différents types de feedback, les élèves expriment une préférence marquée pour le traitement du code, rejoignant ainsi la posture de « **Gardien du code** » observée chez les enseignants.

Tableau 2. *Hiérarchie de l'utilité des commentaires*

Type de commentaire	Utilité perçue (N=50)	Pourcentage
Corrections grammaticales (orthographe, conjugaison)	48	96 %
Suggestions d'amélioration	30	60 %
Appréciations générales	25	50 %

À l'inverse, 36 % des élèves rejettent les remarques exclusivement négatives ou non encourageantes, qu'ils perçoivent comme des obstacles à la motivation.

3.4. Besoins et attentes : vers une demande d'étayage

Le Tableau 3 synthétise les souhaits formulés par les apprenants pour une évolution des pratiques d'annotation.

Tableau 3. *Souhaits des apprenants*

Types de remarques souhaitées	Occurrences
Correction minutieuse et réécriture (posture d'éditeur)	45
Commentaires positifs et motivants	35
Conseils et encouragements (étayage)	35
Utilisation de codes clairs	16
Accessibilité linguistique des remarques	10

Il ressort que les élèves sont en attente d'une posture d'« **Éditeur** » (45 occurrences) : ils ne souhaitent pas seulement que l'erreur soit soulignée (ce qui frustre 25 % d'entre eux), mais qu'elle soit expliquée ou corrigée. De plus, **20 % des élèves** signalent l'ambiguïté de certaines annotations (mots difficiles, manque d'explication), ce qui souligne l'importance de l'accessibilité du feedback.

4. Discussion des résultats

4.1 L'annotation des copies entre le poids de l'institution et les enjeux du FLS

L'analyse de notre corpus de 182 copies confirme plusieurs de nos hypothèses initiales tout en révélant les spécificités du contexte tunisien.

4.1.1 La prédominance du « Gardien du code » : un héritage structurel

Comme observé dans les travaux d'Elalouf (2016), la posture de gardien du code reste hégémonique. En Tunisie, cette focalisation sur la norme linguistique (orthographe, morphosyntaxe) s'explique par deux facteurs :

- ◆ L'enjeu du FLS : le français étant une langue seconde apprise depuis l'âge de 11 ans, l'enseignant perçoit la maîtrise du code comme le préalable indispensable à toute expression d'idées.
- ◆ La reproduction des modèles : les annotations très locales et souvent négatives (« ta langue est incorrecte ») suggèrent que les enseignants reproduisent les schémas évaluatifs qu'ils ont eux-mêmes subis en tant qu'élèves.

4.1.2. Le paradoxe de la posture d'« Éditeur »

L'étude montre une présence remarquable de la posture d'éditeur, où l'enseignant corrige lui-même l'erreur (ajout d'accents, accords, réécriture lexicale). Cette posture révèle :

- ◆ le soin apporté au produit fini : l'attention constante à effectuer les corrections nécessaires témoigne d'une volonté d'obtenir une copie « propre » et conforme ;
- ◆ un obstacle à l'autonomie : paradoxalement, en se substituant à l'élève pour réparer le texte, l'enseignant risque de limiter l'activité réflexive de l'apprenant. Si l'enseignant donne la solution, l'élève n'aura plus besoin de chercher la règle.

4.1.3. L'influence de la temporalité évaluative

Nos résultats soulignent un écart net entre les types de devoirs :

- ◆ L'évaluation sommative (Synthèse) : elle tend à vider la copie de ses annotations pour n'en garder que la notation. La copie n'est alors qu'une simple pièce de classement.
- ◆ L'évaluation formative (Contrôle) : elle est le lieu privilégié de la posture de lecteur naïf. C'est ici que l'enseignant accepte d'entrer dans le « drame » de l'essai, en dialoguant avec le scripteur sur ses idées (p. ex. : le commentaire à propos d'Angelina Jolie).

4.1.4. La réception du message : le risque de l'opacité

Le recours fréquent au codage (acc, tps, or) sans vérification de sa compréhension par l'élève et l'usage d'annotations verdictives globales (« Il fallait nuancer ») posent le problème de l'utilité du feedback. L'apprenant reçoit un constat d'échec sans disposer des outils méthodologiques pour transformer cet essai en un texte réussi.

En conclusion, la pratique de l'annotation en 4^e année secondaire en Tunisie reste fortement marquée par une vision corrective plutôt qu'incitative. L'enseignant se voit davantage comme un censeur de la langue que comme un lecteur-accompagnateur du sens.

4.2 Discussion de l'enquête : le paradoxe de l'élève-correcteur

L'enquête révèle un paradoxe intéressant :

1. Le désir de norme : les élèves valident la posture de « Gardien du code » (96 % d'utilité pour la grammaire). Ils partagent avec leurs enseignants l'idée que la réussite en français passe d'abord par la correction linguistique.
2. Le besoin d'accompagnement : en même temps, ils réclament massivement des pratiques relevant de l'« Éditeur » (réécriture, conseils, encouragements). Ils rejettent la posture de « Juge » (annotations verdictives négatives) pour réclamer une posture d'« Accompagnateur ».

En somme, pour l'élève tunisien en classe de terminale, l'annotation idéale est une correction minutieuse qui ne sacrifie pas la dimension humaine et motivante du geste pédagogique.

Conclusion et perspectives

Cette recherche, menée à travers l'analyse d'un corpus de 182 copies et une enquête auprès de 50 apprenants, a permis de mettre en lumière les dynamiques complexes de l'évaluation de l'écrit en classe de 4^e année secondaire en Tunisie.

L'étude révèle une tension entre deux logiques. D'un côté, les pratiques enseignantes restent dominées par la posture de « Gardien du code », privilégiant la norme linguistique et les annotations verdictives. De l'autre, les élèves manifestent une forte attente pour une posture d'« Éditeur » et d'« Accompagnateur », souhaitant des corrections minutieuses et des encouragements pour progresser.

Il apparaît que la fonction sommative de l'évaluation (la notation) tend à occulter sa fonction formative (l'apprentissage), particulièrement lors des épreuves de fin de trimestre où l'annotation disparaît parfois au profit de la seule note. Certes, ce constat n'est pas nouveau. Il vient rejoindre d'autres analyses effectuées aussi bien en contexte de FL1 qu'en contexte de FLS. À titre d'exemple, Jean-Louis Dufays (2015) souligne la difficulté persistante des enseignants à s'extraire d'une posture de « correcteur-sanctionneur » pour devenir un véritable « lecteur-accompagnateur ». Selon l'auteur, l'évaluation – particulièrement lors des échéances trimestrielles – tend à se cristalliser en un rituel de contrôle de la norme, au détriment d'un dialogue médiateur.

Cette difficulté de l'enseignant à passer, selon Dufays (2015), d'une posture de « correcteur-sanctionneur » à celle de « lecteur-accompagnateur » trouve un écho

direct dans la réception de l'évaluation par l'apprenant. Les recherches de Lucile Cadet (2008) en didactique du FLS démontrent en effet que l'annotation est fréquemment perçue par l'étudiant comme une simple justification a posteriori de la note plutôt que comme un véritable levier de réécriture. Ce malentendu s'accroît dans des systèmes éducatifs fortement compétitifs ; là où l'enseignant pense clore un dossier administratif par un verdict chiffré, l'étudiant décode l'annotation comme la preuve de ses manquements. Comme le souligne Cadet, l'annotation perd alors sa fonction de « dialogue médiateur » pour devenir un « genre discursif de la justification », interdisant toute perspective de remédiation ou de retour réflexif sur l'écrit.

Face à ce constat de blocage entre « verdict » et « justification », il devient impératif de repenser le contrat didactique qui lie l'enseignant tunisien à ses élèves afin de restaurer la valeur de l'annotation. Pour ce faire, trois axes d'action nous semblent prioritaires :

- ♦ La levée de l'opacité : pour favoriser une véritable « écriture en devenir », il est nécessaire d'établir une entente préalable sur le sens des codes de correction. En explicitant les abréviations (telles que « exp » ou « or »), l'enseignant peut passer du simple signalement de la faute à une annotation incitative. Cette posture de « lecteur naïf » permet de guider l'élève par des questions ou des pistes de remédiation plutôt que par une sentence définitive.
- ♦ L'institutionnalisation de la réécriture : puisque les apprenants manifestent une forte attente pour des corrections détaillées, l'annotation ne doit plus être la fin du processus, mais le point de départ d'un nouveau cycle. Intégrer des moments de réécriture en classe permet d'exploiter réellement les retours de l'enseignant et de transformer l'essai annoté en un véritable outil d'apprentissage.
- ♦ La valorisation du sujet scripteur : en contexte de FLS, où l'insécurité linguistique est souvent prégnante, il est crucial de développer une évaluation positive. Mentionner les réussites et les progrès, au même titre que les erreurs, permet à l'élève de se sentir « précieux » et écouté. Cette reconnaissance de sa singularité est le moteur essentiel pour maintenir sa motivation et son engagement dans la langue cible.

Bibliographie

- Bishop, M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique. *Repères*, 31, 9-28.
- Bucheton, D. et Chabanne, C. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires. *Lettre de la DFLM*, 30.
- Cadet, L. (2008). *L'annotation de copies : un levier pour la formation*. L'Harmattan.

- Centre national pédagogique (CNP). (s.d.). *Le manuel scolaire de français : 4^e année secondaire (Baccalauréat)*. CNP.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd.). De Boeck.
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques*, 169-170, Article 3150. <http://pratiques.revues.org/3150>
- Fournier, J.-M. (1999). *L'évaluation de l'écriture : approches théoriques, approches pratiques*. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français. Une définition, un bilan et des perspectives. Dans J.-L. Dufays *et al.* (dir.), *Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)* (p. 15-35). Presses universitaires de Louvain.
- Halté, J.-F. (1984). La correction des copies. *Pratiques*, 44, 61-69.
- Maubant, P. (2007). *L'analyse des pratiques professionnelles en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- 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*, 145-146, 85-103.
- République tunisienne – Ministère de l'Éducation. (1998). *Instructions officielles pour l'enseignement du français en 4^e année secondaire*. Ministère de l'Éducation.