



HAL
open science

Des traces écrites aux discours des enseignants : quelles sont les fonctions de la correction des copies ?

Arnaud Moysan

► To cite this version:

Arnaud Moysan. Des traces écrites aux discours des enseignants : quelles sont les fonctions de la correction des copies ?. SHS Web of Conferences, 2024, 186, pp.03005. 10.1051/shsconf/202418603005 . hal-04531136

HAL Id: hal-04531136

<https://hal.science/hal-04531136>

Submitted on 3 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des traces écrites aux discours des enseignants : quelles sont les fonctions de la correction des copies ?

From the written record to teachers' discourse: what are the functions of copies correction?

Arnaud MOYSAN – Université Sorbonne Nouvelle, CLESTHIA

Résumé : Dans cet article, nous cherchons à mieux appréhender un geste professionnel en tension : la correction des copies d'élèves. L'analyse croisée de textes d'élèves et d'entretiens menés auprès de professeurs de français exerçant au collège mettent au jour les fonctions que peut revêtir cette activité, bien éloignée des conceptions selon laquelle elle serait utile aux élèves dans le cadre de leur apprentissage de l'écriture de textes.

Mots-Clés : écriture scolaire ; annotation ; correction ; dispositif didactique

Abstract: In this article, we aim a better understanding of teaching professional activity: the correction of student texts. Cross-analysis of student texts and interviews with middle-school French teachers reveal the functions that this activity can take on, far beyond the conceptions according to which it is useful to students as they learn to write texts.

Keywords: school writing; annotation; correction; didactic device

1. Introduction

La correction des écrits d'élèves est un geste professionnel (Jorro, 2002) commun à tous les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement, et qui se matérialise par des marques écrites que les professeurs inscrivent sur les copies de leurs élèves. Elle repose sur des pratiques hétérogènes qui, paradoxalement, sont à la fois singulières, chaque enseignant développant son propre mode de correction, et communes, car s'inscrivant dans un panel restreint de formes. Traces de la lecture des textes d'élèves, elles révèlent des points de tension entre la posture de lecteur et la posture de correcteur endossées simultanément par l'enseignant qui corrige (Pilorgé, 2010), ce qui se traduit dans les copies par la présence

concomitante de deux types de marques distinctes (et non exclusives) : les corrections directes qui modifient le texte, et les commentaires que l'enseignant rédige en surplomb du texte.

Les corrections directes prennent la forme d'opérations d'écriture (Grésillon, 1994) que sont les ajouts, les suppressions, les remplacements et les déplacements, bien que ces derniers soient peu présents dans les écrits d'élèves (Fabre, 1990). Les commentaires, quant à eux, peuvent porter sur des contenus très variés : système de la langue, normes syntaxiques, éléments de textualité, types (Adam, 2011) et genres des textes (Schneuwly & Dolz, 1997). D'un point de vue linguistique, ces marques sont très hétérogènes.

En outre, le geste professionnel de correction fait partie d'un dispositif d'enseignement (Peeters & Charlier 1999) qui, comme la consigne d'écriture en tant qu'amorce de l'exercice (Garcia-Debanc, 1996), vise l'apprentissage de l'écriture de textes. Ces textes produits sont autant de discours que les élèves rédigent et qui possèdent des traits caractéristiques relativement homogènes, car faisant partie des genres scolaires (Monnier-Silva, 2016) en circulation dans les objets d'enseignement au collège.

Considérée comme chronophage et peu satisfaisante (Sommers 1982 ; Delforce, 1986), la correction n'en demeure pas moins un exercice inévitable et dont les pratiques paraissent immuables¹, ce qui questionne quant à son rôle dans l'apprentissage de l'écriture de textes au collège.

2. Cadre de la réflexion : correction et apprentissage de l'écriture de texte

Depuis le début des années 1990, de nombreuses recherches se sont intéressées à l'apprentissage de l'écriture, et plus particulièrement de l'écriture de texte. Le développement de la didactique de l'écriture, conjointement au développement des travaux sur le sujet en psychologie cognitive (pour une synthèse : Fayol, 1997), en anthropologie (Goody, 1977 / 1979) et à travers les paradigmes socioculturels initiés au début du 20^e siècle par les psychologues soviétiques (voir : Bronckart *et al.*, 1985), met au jour la complexité liée à la production d'un texte. Les recherches amènent à concevoir l'écriture de texte comme un acte fondamentalement complexe, impliquant de manière concomitante plusieurs dimensions, que Simard (1992)

¹Un rapide examen de copies d'élèves corrigés du siècle dernier, disponible au Musée de l'éducation à Rouen, montre à quel point les marques de la correction en usage sont les mêmes que celles d'aujourd'hui.

résumé ainsi : le psychologique, le langagier et le social. Les réflexions sur son apprentissage (Garcia-Debanc & Fayol, 2002) ont permis l'émergence de modèles didactiques visant (1) la description des opérations, (2) les genres discursifs des textes, notamment des brouillons d'élèves (Fabre-Cols, 2002), (3) l'activité écrite en tant qu'objet d'enseignement, notamment à travers les travaux sur la révision des écrits (Bucheton, 2014 ; Fabre-Cols, 2002). Ces travaux, menés à partir des méthodes de la génétique textuelle d'une part, et des réflexions portées sur l'évaluation des productions d'élèves (équipes EVA et EVA-REV) d'autre part, se sont intéressés – entre autres – au geste professionnel de la correction. Ils font consensus sur la prédominance des marques de la correction portant sur l'orthographe, au détriment des autres aspects des textes tels que la cohérence ou les éléments de textualité (Moysan & al., 2022 ; Besnard & Elalouf, 2018 ; Boré & Boresdon, 2018 ; Jorro, 2013). De plus, les pratiques de l'écriture de texte à l'école paraissent se heurter à des réticences et des difficultés qui complexifient son apprentissage (Similowski, 2018) et qui nécessitent de repenser la formation des enseignants à ce sujet (Dolz & Gagnon, 2018).

C'est pourquoi nous souhaitons (ré)interroger, dans cet article, la fonction de la correction individuelle des copies d'élèves telle qu'utilisée dans le cadre de la production de textes. Sur quels éléments de l'apprentissage de l'écriture de textes portent-elles ? Que nous révèlent-elles sur la (ou les) conception(s) des professeurs de français au regard de cet apprentissage ? Que nous disent ces derniers à son sujet ?

3. Présentation du corpus et méthodologie des analyses

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une étude à partir d'un corpus constitué d'écrits d'élèves et d'entretiens recueillis durant l'année scolaire 2018-2019 dans des collèges de la région parisienne. Le corpus écrit représente plus de 650 textes d'élèves, de 6^e et de 3^e. Le choix des niveaux a été doublement motivé par la volonté d'observer les différentes pratiques d'écritures de textes au collège et les niveaux sélectionnés, à savoir 6^{ème} (correspondant à l'entrée au collège) et 3^{ème} (la sortie). De plus, les deux niveaux correspondent chacun à la fin d'un cycle d'apprentissage, respectivement cycle 3 (dit *de consolidation*) et cycle 4 (dit *des approfondissements*²) ce qui permet la double comparaison des attentes ministérielles d'un côté

²Terminologie utilisée par le ministère dans le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, date de l'entrée en vigueur des programmes de 2016 qui ont eu cours durant la période du recueil,
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.html>.

et des pratiques enseignantes de l'autre, sur l'ensemble des niveaux qui recouvrent les années du collège³.

Nous avons alors obtenu des écrits très divers, produits à partir de consignes d'écriture variées, reflétant la diversité des rédactions de français au collège. Le corpus constitué est un « corpus attesté » (Vagner, 2007) qui repose sur des écrits produits indépendamment de la recherche. Les élèves les ont produits à partir des consignes proposées par leur professeur, ces derniers les ont ensuite ramassés, corrigés puis rendus. Avant la restitution aux auteurs en vue d'une poursuite d'écriture ou bien d'une correction collective du devoir, les textes ont été scannés puis anonymisés par nos soins. Ils sont rassemblés dans des devoirs, 17 au total, commandés par sept enseignants exerçant dans des établissements différents durant l'année du recueil. Les devoirs sont très différents entre eux, tant par les consignes que par le nombre de séances allouées à la production des textes. Certains ont été produits en un seul jet d'écriture, là où d'autres ont nécessité plusieurs séances (et donc plusieurs heures de travail), avec correction des différentes versions du texte d'une séance à l'autre. Cependant, sur les 17 devoirs, seuls 4 ont été conduits sur plusieurs séances d'écriture (deux ou trois) avant que la version finale du texte soit évaluée.

Ce corpus d'écrits d'élèves s'est vu compléter de métadonnées nécessaires à la compréhension des écrits, dont le contexte de production échappe à la seule lecture des copies (Doquet, Revelli, Moysan, 2021). Ces métadonnées ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-dirigés menés auprès des enseignants qui nous ont fourni le corpus écrit. Une vingtaine d'entretiens ont été réalisés à travers trois séries distinctes dans le temps :

- la première série, effectuée juste avant le recueil des premiers écrits, a pour objectif de dresser les profils des enseignants (âge, expérience, parcours scolaires, etc.) :
- la deuxième réalisée à la fin de l'année scolaire 2018-2019, après le recueil des écrits, nous a permis de confronter les enseignants aux textes d'élèves qu'ils avaient eux-mêmes corrigé pour leur faire verbaliser et commenter leur(s) pratique(s) de la correction ;
- la troisième série, réalisée durant l'année scolaire suivante, s'est attachée à comprendre ce qu'il advient des textes une fois rendus aux élèves, et notamment en ce qui concerne les corrections collectives.

³Néanmoins, ces comparaisons ne sont pas l'objet de cet article.

Le traitement des données écrites et orales a nécessité des analyses spécifiques. Les entretiens, de forme audio, ont été transcrits de manière simple via un logiciel de traitement de texte. Les éléments satellitaires inhérents à toute production orale, à savoir les pauses, les répétitions, etc. n'ont pas été indiqués dans la mesure où seule la teneur du discours des enseignants nous intéresse à cette étape du travail. Les discours ainsi transcrits à l'écrit ont ensuite été comparés : avec les pratiques des enseignants telles qu'observées à travers les marques rédigées sur les copies recueillies, avec les autres discours des enseignants pour faire émerger les logiques de correction. Quant aux écrits, ils ont fait l'objet, pour une partie d'entre eux, d'un relevé manuel des marques de la correction, inscrites dans un fichier Excel.

En première analyse, nous nous appuyerons sur les données recueillies oralement, pour en extraire d'abord les grandes fonctions assignées par les enseignants à la correction de copies. À ces données déclaratives, qui donnent une représentation du discours des enseignants quant à leur pratique de la correction, viendront répondre les observations faites par nos soins sur les écrits.

4. Ce que les enseignants déclarent faire

La définition du terme « correction », dans le contexte de la production d'écrit, renvoie à l'idée d'une action qui vise la mise à la norme ou l'amélioration d'un texte. Le site CNRTL indique ainsi la « rectification d'une erreur matérielle ; modification, précision apportée à une chose (notamment à un ouvrage de l'esprit) en vue de l'améliorer » (*CORRECTION : définition de CORRECTION*, s. d.). Dès lors, la correction d'écrits d'élèves viserait à la fois la mise à la norme (et à minima la norme orthographique, syntaxique et discursive) mais également l'amélioration du texte. En ce sens, les marques issues de la correction auraient pour tâche, d'une part, de corriger stricto sensu les défaillances du texte, et de proposer d'autre part des points d'amélioration de celui-ci. Cette dichotomie peut être rapprochée de la distinction dans la forme des marques de la correction, à savoir les marques commentatives et les marques non commentatives (Doquet & Pilorgé, 2020). On peut aussi parler de corrections directes et de commentaires. Les marques non commentatives s'attachent à intervenir directement sur le texte pour en modifier la langue en tant que système réglé et normé, indépendamment du contenu et de l'univers du texte, tandis que les secondes commentent le texte. Cette conception de la correction est partagée par les sept enseignantes que nous avons interrogées, et ce à plusieurs égards : leurs interventions servent à améliorer les textes de leurs élèves mais aussi à améliorer leurs compétences scripturales dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture

textuelle. Nous allons voir à présent les deux postulats associés à cette conception de la correction : le premier la pose comme un outil aidant à l'amélioration des textes des élèves, le deuxième la considère comme un outil d'aide à l'apprentissage de l'écriture.

4.1. Les interventions pour améliorer les textes des élèves

Pour tâcher de comprendre le rôle de la correction individuelle des copies, nous avons interrogé les enseignants sur leur(s) pratique(s) de la correction lors d'une deuxième série d'entretiens. Pour eux, sans équivoque, la correction sert avant tout à améliorer les textes des élèves, comme en témoignent les deux extraits suivants :

[extrait n°1, enseignante A]

« Tu penses donc que la correction aide à améliorer un texte ?⁴

Dans l'idéal oui. Après on peut aussi prendre le travail en plusieurs étapes. Si on rend avec des remarques et on dit la prochaine fois tu pourras améliorer, tu reprendras cet écrit et tu l'amélioreras, les remarques vont servir, la correction cette fois va servir à améliorer le texte. »

[extrait n°2, enseignante B]

« Selon toi, quel est le but de la correction ?

Il y en a deux. La première c'est de comprendre sa réussite ou son échec à l'exercice. Parce qu'on peut aussi réussir et ne pas savoir pourquoi on a réussi donc il faut quand même revenir dessus et voir ce qui était attendu si on a pas bien compris ce qui était attendu. Et puis l'autre but c'est de s'améliorer ensuite. »

Les enseignantes A et B partagent l'idée selon laquelle la correction sert à améliorer les textes des élèves. Les verbes utilisés pour désigner les actions des élèves après qu'ils ont récupéré leurs copies corrigées mettent en évidence cet aspect aidant de la correction : « reprendre, servir, (servir à) améliorer, comprendre, revenir, voir ». Partagée par les sept enseignantes que nous avons suivies pour le recueil du corpus, cette conception de la correction comme aide à améliorer les écrits d'élèves demeure quelque peu imprécise. C'est pourquoi nous avons tâché de savoir ce que les enseignants entendaient par « améliorer ». Dans les réponses apportées, quatre enseignants sur sept déclarent que la correction sert à améliorer les compétences scripturales des élèves. En creusant davantage, la notion de « compétence » apparaît comme un

⁴ Les questions que nous avons posées aux enseignants sont en gras. Les extraits sont des transcriptions fidèles du discours des enseignants, et les éventuelles erreurs de langue ont été gardées.

terme préconstruit à travers lequel les enseignants désignent des éléments divers : « orthographe », « cohérence de la phrase », « cohérence du texte », ou encore « vocabulaire », pour ne citer ici que les plus fréquents dans les entretiens. Bien que l'usage du terme « compétence » soit utilisé de manière problématique ici, en raison de la diversité des éléments auxquels il renvoie dans ce contexte (voir à ce propos : Bronckart, 2011), il porte en lui l'idée d'une action qui n'est pas sans lien (sémantique) avec le terme « amélioration » qu'il accompagne. Ainsi, les marques de la correction se présentent, dans le discours des enseignants, comme des aides qui permettent à l'élève d'agir sur son texte, et de l'améliorer.

Les autres enseignantes ont indiqué s'attarder spécifiquement sur les normes syntaxiques et les normes scolaires (parmi lesquelles figurent les injonctions aux phrases courtes, ponctuées, ou bien la délimitation des idées du texte au moyen de paragraphes). L'ensemble des enseignants s'accordent pour autant à dire que l'amélioration des textes s'attache spécifiquement sur ces deux points.

Reprenons à présent le groupe nominal « cette fois » de l'extrait n°1 de l'entretien avec l'enseignante A. Inclus dans la phrase « la correction cette fois va servir à améliorer le texte », il apparaît comme une ouverture vers une autre fonction de la correction. Si elle sert « cette fois » à améliorer le texte de l'élève, c'est qu'elle sert d'autres fois à autre chose. En effet, les entretiens – corrélés avec les observations menées sur les copies – pointent une autre fonction de la correction, non exclusive à la première, à savoir le fait de faire progresser les élèves dans leur apprentissage de l'écriture de textes.

4.2. Les interventions servent à l'apprentissage de l'écriture textuelle

Pour l'apprentissage de l'écriture de textes, les enseignantes nous ont expliqué qu'il fallait tout d'abord considérer que les devoirs écrits sont liés les uns aux autres durant une année, ce qui leur permettrait d'observer une progression des élèves à l'écrit. Ce faisant, les enseignantes semblent considérer qu'une partie des interventions peut servir à améliorer l'écriture de texte des élèves. L'entretien suivant (série n°3, enseignante D) met en lumière cette autre fonction de la correction :

« J'ai l'impression que j'écris de plus en plus [en corrigeant] parce que j'ai envie de dire à l'élève tout ce qu'il a besoin de savoir... parce que j'ai envie qu'il fasse mieux et aussi parce que moi je vois l'intérêt du lien qu'il y a entre chaque exercice d'écriture et je me

dis que s'il arrive à comprendre ce qui ne va pas dans cet exercice d'écriture, peut-être que ce sera réglé dans le prochain exercice d'écriture. Donc c'est pour ça que je me dis je vais tout lui dire et peut-être que dans tous les problèmes il va en régler certains pour la prochaine fois. »

L'enseignante indique qu'il y a bien un lien entre les différents exercices d'écriture. Dès lors, une partie de ses interventions servent à pointer des erreurs qu'elle espère ne plus voir se reproduire dans les textes qui suivront. Les marques de la correction servent donc à prévenir les problèmes qui ne sont pas réductibles à un texte. Puis, elle justifie ce lien en parlant de « progresser » et, suite à notre demande d'explicitation, elle indique ce qu'elle entend par là : cohérence de la phrase, du texte, orthographe et vocabulaire. Autrement dit, elle pointe ici des contenus d'apprentissage qui ne se limitent pas à tel ou tel devoir, mais qui peuvent s'appliquer au contraire à d'autres types de textes.

Sur l'espace de la copie, les interventions de ce type se retrouvent géographiquement détachées du texte de l'élève, comme nous l'ont confirmé les enseignantes. Ces interventions « globales » présentent différentes caractéristiques parmi lesquelles la justification et la note attribuée au devoir (Halté, 1984 ; Simard, 1999 ; Jacques & Charles, 2018), la jauge de réussite (ou d'échec) du devoir ou encore, comme nous l'avons vu ci-dessus, la présence des contenus d'apprentissages visés par l'exercice de production du texte.

Nous venons de présenter les deux conceptions attachées aux fonctions de la correction à travers le discours que les enseignants tiennent à son propos. Celles-ci mettent l'accent sur l'aspect aidant des interventions, destinées à la lecture de l'élève, notamment dans le cadre d'une réécriture du texte corrigé. Ainsi présentée, la correction a pour fonction d'améliorer les écrits d'élèves (fonction 1) et de participation à l'apprentissage de l'écriture de texte en visant des savoirs génériques liés aux textes (fonction 2). Il nous reste donc, à présent, à vérifier dans les copies si ces discours se concrétisent : dans quelle(s) mesure(s) les interventions présentes dans le corpus constituent-elles des aides pour améliorer les textes, et pour faire progresser les élèves dans leur apprentissage de l'écriture textuelle ?

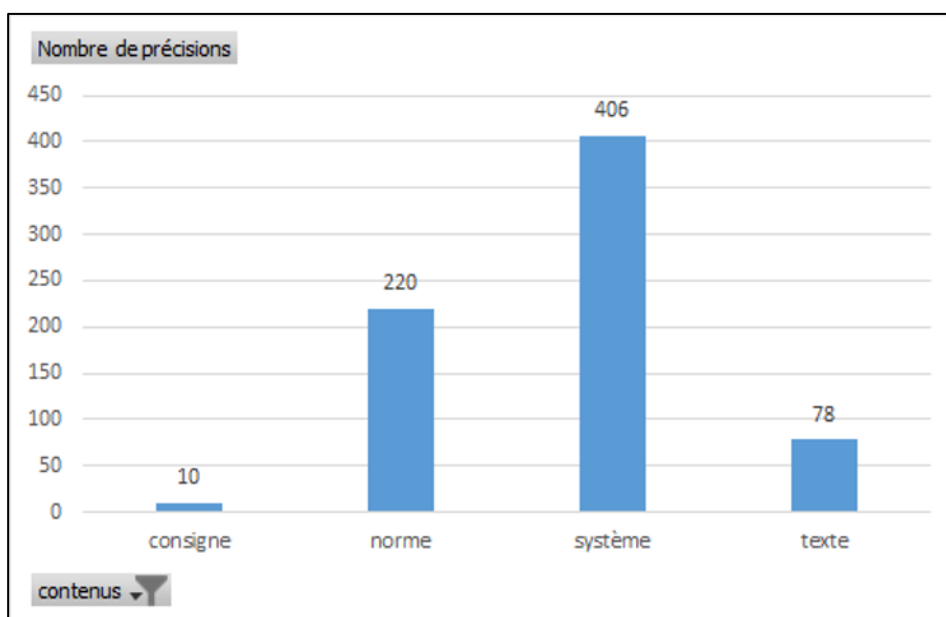
5. Ce que révèle l'observation des écrits corrigés

Pour répondre à ces questions, nous allons voir dans un premier temps les interventions qui peuvent constituer une aide, pour les élèves, pour améliorer leur texte. Pour cela, nous présenterons les résultats d'un travail d'observation et de relevé des interventions mené à partir des premières versions des textes qui ont nécessités plusieurs jets d'écriture. L'intérêt de ce travail a été d'observer en premier lieu les défaillances des premières versions des textes, de relever les interventions qui les pointent (ou ne les pointent pas) – notamment du point de vue de la cohérence du texte – et de regarder si, dans les versions finales, l'élève a modifié son texte, voire s'il l'a amélioré. Puis, nous présenterons la part de chaque type d'intervention à l'échelle des devoirs, pour en apprécier la pertinence au regard du premier postulat tenu par les enseignantes, considérant la correction comme un outil d'aide à l'amélioration des textes des élèves. Enfin, nous nous intéresserons aux interventions qui visent spécifiquement des contenus d'apprentissage liés à l'écriture de texte.

5.1. Les interventions qui aident à améliorer les textes

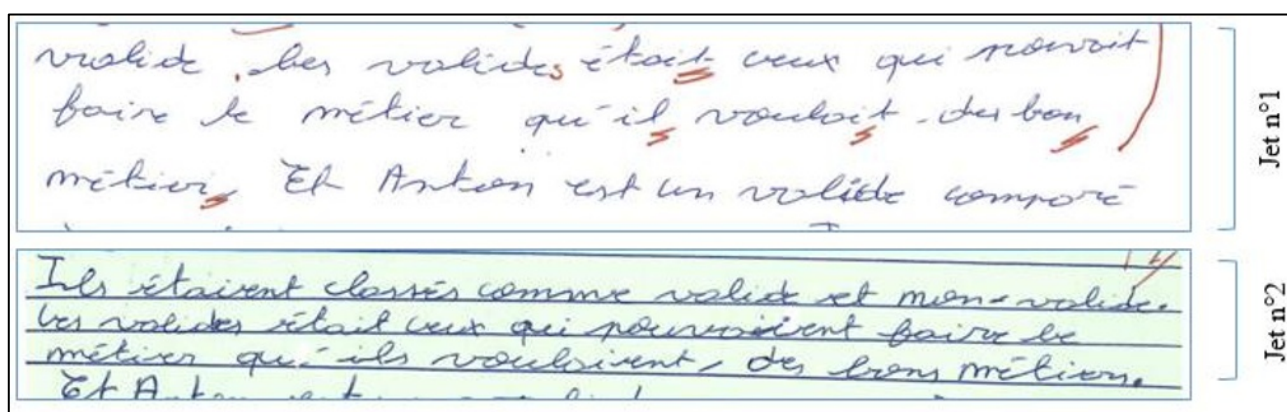
Les enseignantes ont insisté, dans les entretiens, sur les éléments des textes sur lesquels elles se focalisent lorsqu'elles corrigent les textes d'élèves. Parmi eux figurent, en tête, la cohérence du texte et les attendus de la consigne, suivis du respect de la syntaxe – notamment des normes (Rastier, 2010) syntaxiques et des normes scolaires – de la richesse du vocabulaire et, en dernier lieu, de l'orthographe. L'orthographe n'est pas toujours exprimée par les enseignantes, et il apparait souvent à la fin, se présentant comme le moins important. Or, l'observation des écrits d'élèves révèlent un tout autre discours, et notamment celui d'une focalisation systématique sur les erreurs de langue (orthographe et syntaxe). Un travail spécifique a été mené sur les 5 devoirs présentant plusieurs jets d'écriture, correspondant au relevé manuel de toutes les interventions figurant dans les copies. Au total, 786 interventions ont été relevées. Le diagramme (fig. 1) met au jour que sur ces interventions, un peu plus de la moitié (406 occurrences) concernent directement le système orthographique du français, auquel il faut ajouter 118 occurrences (sur 120) qui portent sur les normes syntaxiques.

Figure 1 – Diagramme représentant le nombre d'interventions selon le contenu sur lequel elles portent



Les interventions concernant directement le système de la langue ainsi que les normes syntaxiques d'usages représentent plus de 65 % des interventions (524 occurrences) présentes dans les premières versions des textes. Parmi ces interventions, 80 % (415 occurrences) ont entraîné une réaction de l'élève, c'est-à-dire que celui-ci a modifié le mot ou le segment du texte visé par l'intervention. Un extrait tiré de deux versions d'un texte d'élève (fig. 2) permet d'illustrer cette réaction entraînant une modification du texte initial.

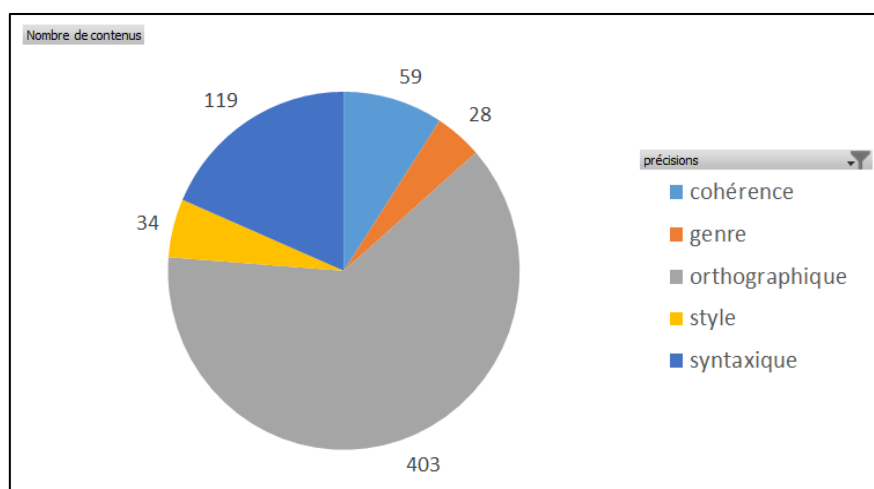
Figure 2 – Extraits 1ère et 2ème versions de la copie CO-3-2019-SGDB-D1-E12-V1 et V2



Les résultats présentés ci-dessus signifient que les élèves sont enclins à corriger leurs textes, tout du moins en suivant les indications données par leur professeure. Néanmoins, un texte ne peut être considéré comme un bloc de mots bien orthographiés, mais comme un objet complexe impliquant différentes dimensions (langagières, psychologiques et sociales). Difficile de dire si

les interventions, qui portent majoritairement sur la langue, permettent aux élèves d'améliorer leurs textes, puisqu'une (grande) partie des autres dimensions inhérentes à l'écriture de textes ne sont pas représentées. Le graphique suivant (fig. 3) met en exergue la large part accordée au système de la langue par rapport à d'autres dimensions comme les interventions portant sur les spécificités liées au genre des textes commandés (28 occurrences), à la cohérence (59 occurrences) ou à la stylistique (34 occurrences).

Figure 3 – Graphe représentant les différents contenus des interventions relevées



En regardant de plus près les interventions, certaines semblent tout à fait aidantes pour que les élèves modifient et améliorent leur texte. Ces interventions, de type « commentaires », pointent de manière précise les défaillances du texte, notamment du point de vue de sa cohérence au regard du type de texte commandé et des attendus de la consigne. Toujours à partir des données recueillies auprès des 5 devoirs présentant des réécritures, nous avons relevé 101 commentaires qui ont été distingués selon leur modalité énonciative (Meunier, 1974). Nous avons relevé : 42 assertions, 39 injonctions et 19 interrogations. En observant ensuite les réactions des élèves sur les deuxièmes jets d'écriture (finaux), on remarque que :

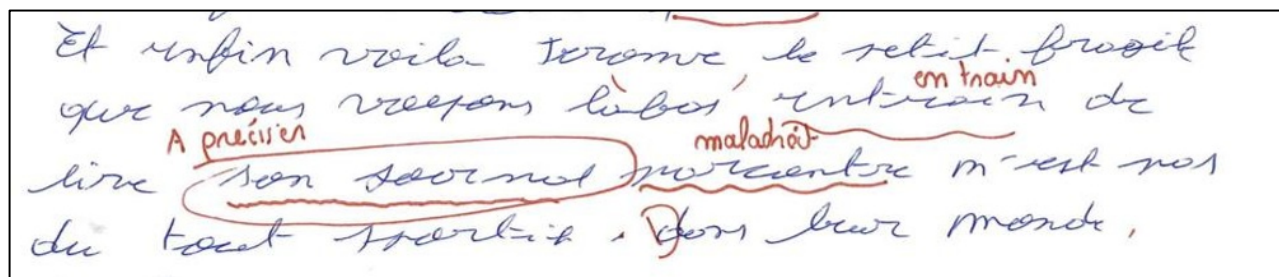
- les assertions ont entraîné 32 réactions, dont 19 ont permis aux élèves de réussir à modifier correctement la partie du texte ciblée par le commentaire ;
- les injonctions ont entraîné 27 réactions, dont 23 réussies ;
- les interrogations ont entraîné 14 réactions, toutes réussies.

Les commentaires de type interrogatifs sont les moins utilisés par les enseignantes, contrairement aux assertions et aux injonctions. Cependant, ils portent tous exclusivement sur la cohérence du texte, là où les assertions et les interventions portent majoritairement sur le système de la langue. Quelques injonctions et assertions portent sur la cohérence des textes,

elles prennent alors la forme de commentaires imprécis : « maladroit », « mal dit », « à préciser ». Les interrogations ont le plus haut taux de réussite dans la modification des segments textuels visés : 63 % contre 45 % (assertions) et 59 % (injonctions). L'écart est certes moindre entre les injonctions et les interrogations, mais les premières portent majoritairement sur la langue et ordonnent ainsi à l'élève de corriger l'aspect formel du texte, tandis que les commentaires interrogatifs pointent un problème de cohérence du texte. En somme, les interventions qui pourraient aider les élèves demeurent trop peu nombreuses.

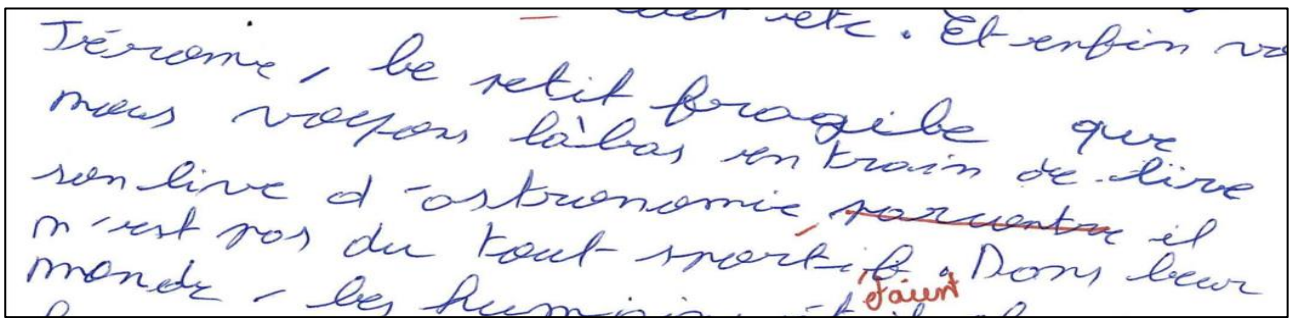
Enfin, certains commentaires vont jusqu'à empêcher les élèves de modifier et d'améliorer leur texte. Deux raisons à cela : soit l'intervention est trop imprécise pour permettre de comprendre la défaillance dans le texte, soit l'élève ignore comment réaliser la modification attendue par sa professeure. Prenons l'exemple d'un extrait tiré d'une copie de 3^e (fig. 4) qui présente un commentaire de ce type : « maladroit ».

Figure 4 – Extrait de la copie CO-3-2019-SGDB-D1-E2-V1



La tâche d'écriture est ici de réaliser le synopsis du film *Bienvenue à Gattaca* (réalisé par Andrew Niccol en 1997) à la manière du prologue d'*Antigone* de Jean Anouilh (1946). La consigne invite donc les élèves à décrire les personnages du film, un par un (ici, c'est au tour du personnage principal du film, Jérôme). Dans la figure 4, l'enseignante intervient sur le segment « parcontre » avec un trait ondulé accompagné du commentaire « maladroit ». La locution adverbiale « par contre » marque l'opposition de deux énoncés, or dans le texte cette opposition n'est pas attendue puisqu'un seul énoncé est présent, à savoir que le personnage « n'est pas du tout sportif ». Il semblerait que la proposition subordonnée relative attachée au nom propre « Jérôme » ait conduit l'élève à considérer que la phrase possède deux énoncés : 1) Jérôme est celui « que nous voyons là-bas », 2) il n'est pas du tout sportif. Deux problèmes se superposent ici : la prise en compte des énoncés d'une part, leur articulation d'autre part. Cependant, l'imprécision de l'intervention ne permet pas d'y voir plus clair, et nous faisons l'hypothèse que c'est la raison pour laquelle l'élève ne modifie pas cette partie de son texte (fig. 5).

Figure 5 – Extrait de la copie CO-3-2019-SGDB-D1-E2-V2



Ce deuxième extrait (fig. 5) montre que l'élève a pris en compte certaines interventions de sa professeure, présentes dans le premier jet. L'intervention « à préciser » qui portait sur le livre que le personnage est en train de lire l'a amené à ajouter le complément du nom « d'astronomie », précisant ainsi le segment nominal pointé par l'enseignante. Néanmoins, il garde la locution adverbiale « parcontre » qui sera, cette fois, sanctionnée d'une rature. Ce type de commentaire imprécis est, sur l'ensemble des interventions relevées, plutôt rare (moins d'une dizaine d'occurrences). Néanmoins, l'usage de ces commentaires interroge quant à leur fonction dans le cadre de la correction des écrits d'élèves, puisqu'ils entraînent au mieux une absence de réaction de l'élève, au pire une modification (et non une amélioration) du texte.

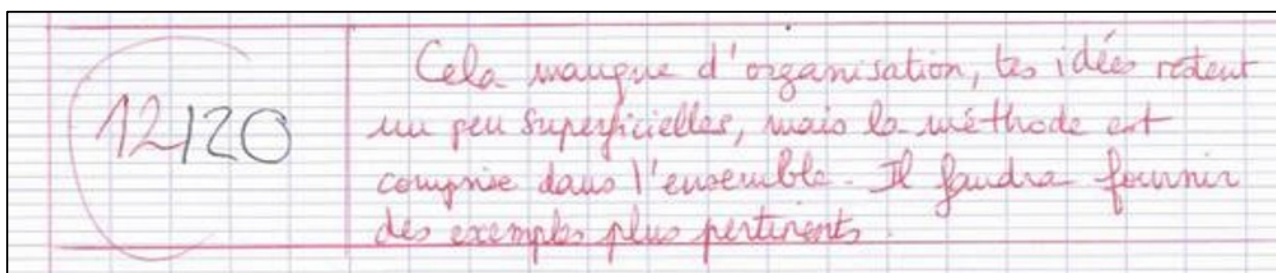
Ces considérations ainsi présentées, qu'en est-il des interventions qui visent les savoirs génériques spécifiquement liés à l'apprentissage de l'écriture de textes, et qui justifient la présence de certains commentaires globaux ?

5.2 Les interventions qui aident à l'apprentissage de l'écriture de textes

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une analyse inductive menée à partir d'un échantillon représentatif de l'ensemble des devoirs recueillis, ce qui correspond à 6 copies par devoir, soit 102 copies au total (deux élèves que l'enseignante de la classe a jugé « en difficulté », deux élèves « moyens » et deux élèves « performants »). L'objectif était de relever les commentaires globaux et de réfléchir aux contenus sur lesquels ils portent. Rapidement, le travail a permis de dégager quatre types de contenus : la langue (incluant règles orthographiques et normes syntaxiques), les attendus de la consigne, les spécificités du texte produit par l'élève, les savoirs génériques liés à l'écriture de textes. Puis, les commentaires ont été triés selon leur modalité énonciative.

L'observation des interventions des enseignants sur les écrits révèle en premier lieu que certaines marques dépassent le cadre du texte et font référence à des savoirs et des savoir-faire que les élèves doivent acquérir. Pour cela, les interventions doivent porter sur des contenus d'apprentissage (Reuter et al., 2013) génériques pouvant s'appliquer à l'ensemble des devoirs écrits, et laisser ainsi de côté ce qui relève spécifiquement de tel ou tel écrit. Voici un exemple tiré d'une copie d'élève de 3^e (fig. 6) :

Figure 6 – Extrait de la copie CO-3-2019-PAPG-D1-E3



Deux interventions figurent « en chapeau » (Fournier, 1999) de la copie, c'est-à-dire qu'elles se situent en haut de la feuille de l'élève. Rédigées dans le cadre destiné à accueillir les commentaires globaux de l'enseignante, placées à côté de la note attribuée au devoir, elles font état de ce qui est réussi (« la méthode est comprise dans l'ensemble ») et ce qui est manquant (« manque d'organisation », « tes idées restent un peu superficielles » et « il faudra fournir des exemples plus pertinents »). La première intervention porte sur des éléments spécifiques au texte : le « manque d'organisation » fait référence à la structure globale du texte, les idées « superficielles » renvoient au choix des arguments, et la « méthode [...] comprise » indique que l'élève maîtrise en substance la méthodologie attendue pour ce type de devoir⁵. Or ce dernier point est un constat que fait l'enseignant, à partir de ce texte, mais il pourra s'appliquer pour les prochains textes de ce type que l'élève sera amené à produire. Ainsi, cette première intervention se termine par une ouverture vers les prochains exercices, et elle est renforcée par l'intervention suivante dans laquelle l'enseignant a recours au verbe impersonnel « falloir » suivi d'un infinitif qui fait état d'une nécessité. Conjugué au futur, l'ensemble porte une valeur injonctive moins stricte que l'impératif, mais qui là aussi fait un lien entre ce devoir et le suivant puisqu'il est demandé à l'élève de « fournir des exemples plus pertinents » au prochain devoir de ce type.

⁵ Il s'agit d'une copie tirée d'un devoir pour lequel les élèves devaient réaliser un « sujet de réflexion » à partir d'une citation, soit un exercice du collège qui préfigure et prépare ces derniers à l'exercice phare du lycée : la dissertation.

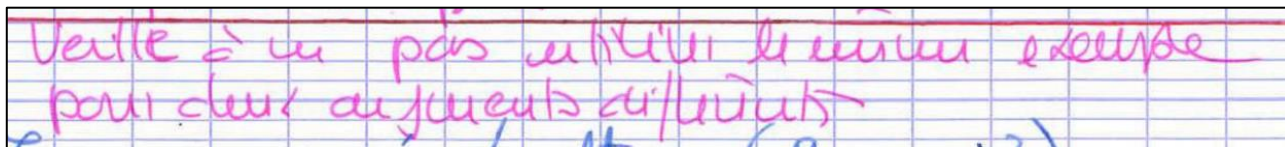
En observant la part des commentaires globaux qui portent sur des éléments de textualité indépendamment de ceux imposés par la consigne d'écriture, on est amené à faire le même constat que pour les interventions locales : elles sont rares. Le tableau (tab. 1) met en lumière la part de ces commentaires sur l'ensemble des commentaires globaux relevés.

Tableau 1 – Nombre de commentaires globaux répartis selon le contenu sur lequel ils portent

Contenus des commentaires	Nombre d'occurrences relevées
Sur la langue	9
Sur les attendus liés à la consigne	29
Sur les spécificités du texte	40
Sur les contenus génériques de textualité	36
Non précisé	5

Ainsi, seuls 36 commentaires globaux (sur les 119 au total) ont un potentiel aidant en raison du fait qu'ils portent sur des savoirs génériques liés à l'écriture de textes. Sur les 119 commentaires, 40 sont des injonctions adressées directement à l'élève au moyen de l'impératif, des expressions « attention à » + infinitif et « il faut + infinitif ». 74 commentaires sont des assertions et 5 des interrogations. Les assertions relèvent de constats qui justifient la note attribuée au devoir et elles ne sont donc d'aucune aide pour les rédactions qui suivront, mais elles permettent à l'élève de comprendre ce qu'il a réussi et ce qu'il n'a pas réussi dans le devoir. Les injonctions, en revanche, invitent l'élève à agir et l'ensemble des commentaires injonctifs portent sur des éléments qui dépassent le cadre du texte produit par l'élève, notamment vis-à-vis du genre (fig. 7).

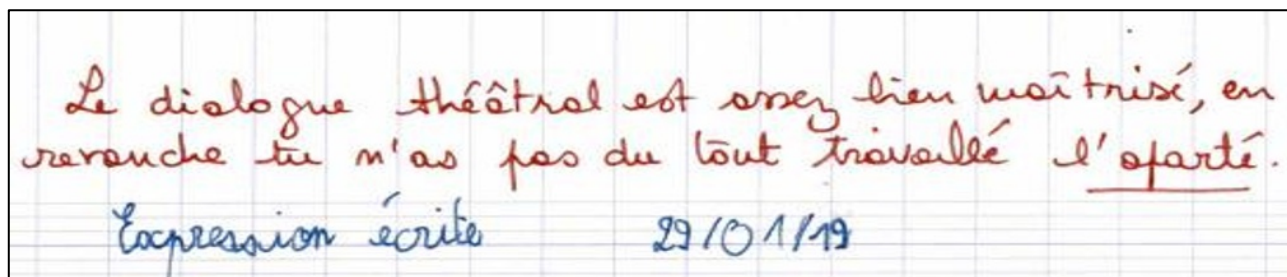
Figure 7 –Extrait de la copie CO-3-2019-PAGF-D1-E2



Dans cet extrait, l'enseignant a recours à l'impératif « Veille à ne pas utiliser le même exemple pour deux arguments différents ». Ce commentaire renvoie à la spécificité du type de texte commandé, à savoir ici un texte argumentatif. La méthodologie du devoir implique que les exemples doivent permettre l'illustration des arguments, et que chaque argument doit avoir des exemples distincts des autres arguments.

Enfin, la plupart des interventions globales justifient la note attribuée au devoir. La forme syntaxique de ces commentaires globaux souligne cette justification, comme l'a montré Fournier, et dont voici un exemple (fig. 8) :

Figure 8 – Extrait de la copie CO-6-2019-PACD-D1-E9



Dans cet exemple, l'enseignante pointe d'abord ce qui est positif dans le devoir « le dialogue théâtral est assez bien maîtrisé » puis elle indique ce qui, au contraire, n'est pas réussi « en revanche tu n'as pas du tout travaillé l'aparté ». L'ensemble justifie la note attribuée à la copie (13/20). L'élève n'a donc pas d'éléments, ici, qui puissent l'aider à améliorer ses compétences scripturales.

En somme, les interventions des enseignantes ne sont pas vraiment aidantes pour apprendre aux élèves à écrire des textes. Portant majoritairement sur la langue, elles excluent de fait les autres dimensions de l'écriture de textes. Au regard des dispositifs d'écriture observés, qui font état de 5 devoirs sur les 17 recueillis qui portent au moins une réécriture, la focalisation systématique sur l'orthographe apparaît peu utile, notamment parce que les élèves ne reprendront pas leur texte, ni pour en améliorer le contenu, ni pour en améliorer la forme. C'est parce que la correction des copies n'est peut-être pas vraiment destinée aux élèves, malgré ce qu'en disent les enseignants et même si elle en prend (parfois) la forme. C'est ce que nous allons voir à présent.

6. La correction, un outil professionnel pour les enseignants

Le geste professionnel de correction est une pratique enseignante qui semble en tension, en raison notamment du décalage entre les pratiques déclarées des enseignants, recueillies dans les entretiens, et leurs pratiques observées, telles que le laissent apparaître les marques de la correction. En outre, ces tensions prennent racine dans les postulats qui posent la correction en tant qu'outil utile pour améliorer les textes des élèves ou bien comme outil utile pour améliorer les compétences scripturales de ces derniers. Cependant, l'observation des copies, et

notamment des devoirs présentant plusieurs jets d'écriture, ne permet pas de la considérer comme tel. Enfin, les enseignantes elles-mêmes nous ont avoué dans les entretiens, parfois de manière discrète, qu'elles s'interrogeaient sur l'utilité réelle de leurs interventions, en partie parce que les élèves ne les lisent pas nécessairement et notamment pour les textes ayant été l'objet d'une évaluation. Voici deux extraits d'entretiens qui soulignent ce problème :

Extrait n°1 (enseignante E) :

« [...] Mais ils vont pas faire l'effort enfin ils vont pas se dire elle a noté donc faut que je relise. Pour eux le texte il est terminé. C'est... faut passer à autre chose. Ce texte ne sera d'ailleurs plus jamais lu de sa vie [...] finalement je corrige parfois des travaux dans la souffrance, parce que ça me prend du temps, c'est chronophage et parfois c'est pas intéressant à lire ou c'est fouillis, c'est pas cohérent. »

Extrait n°3 (enseignante C) :

« Et puis y a l'intérêt des commentaires à l'intérieur : comment faire des commentaires ? Est-ce qu'on fait des commentaires à l'intérieur de la copie ? Est-ce qu'on fait un commentaire général ? Est-ce qu'on corrige les fautes d'orthographe ? Est-ce que les commentaires vont être lus ? Parce que finalement parfois on écrit beaucoup et finalement les élèves ne lisent pas. Ils s'arrêtent à la note et... c'est tout. Donc je pense qu'on a jamais fini d'apprendre à corriger et qu'il n'y a pas de correction idéale. »

Cette situation problématique du geste professionnel de la correction, d'autant plus qu'il s'agit d'un geste en souffrance comme souligne l'enseignante E (voir également : Delforce, 1986) nous amène naturellement à en reconsidérer les fonctions. Compte tenu de son aspect chronophage, constitue-t-elle véritablement un outil d'aide destiné aux élèves ? Ou bien sert-elle un autre objectif et, si oui, lequel ? Un éclairage tout nouveau nous a été donné à voir durant la dernière série d'entretiens, qui s'attachait à obtenir des informations sur « l'après-correction », c'est-à-dire à partir du moment où les enseignantes ont achevé la correction de la version finale (ou unique) des écrits. L'ensemble des enseignantes du corpus ont répondu faire une séance dédiée, d'une durée d'une heure environ. Ces séances prennent des formes variées, allant d'une lecture d'une copie réussie accompagnée de quelques commentaires explicitant les réussites au regard des attendus de la consigne, à la réalisation d'exercices ciblés de réécriture d'un passage d'un texte présentant diverses défaillances. Ces séances ont néanmoins des points communs :

- elles visent des objectifs similaires, à savoir mettre au jour les attendus de la consigne (souvent liés à la langue, au cadre énonciatif et au genre du texte) ;

- elles sont préparées par l'enseignante après qu'elle ait corrigé les écrits finaux ;
- elles font le lien entre les textes d'auteurs étudiés durant la séquence dans laquelle s'inscrit la production du texte, mais aussi entre les précédentes rédactions et, éventuellement, les prochaines.

Dès lors, la correction individuelle des copies, matérialisée par les marques écrites sur les textes des élèves, apparaît comme un rouage – parmi d'autres – d'un dispositif d'écriture incluant d'autres formes de correction, dont la correction collective en représente l'achèvement. De plus, les enseignants se sentent davantage satisfaits des corrections collectives que des corrections des copies, comme le souligne l'enseignante E dans la 3ème série d'entretiens :

« Ce qui marche bien c'est pas tant la correction individuelle avec chacun à expliquer, je pense pas avoir beaucoup fait, y a quelques années auparavant [...] enfin je suis pas sûr de toucher autant de monde en faisant une correction juste de l'élève, de lui à moi, ou à discuter [...] ce qui marche mieux c'est plus la correction collective, et ça va être, comme je te disais, prélever des morceaux de textes qui parlent à tout le monde. »

Cette enseignante indique être sceptique quant au fait de « toucher » tous les élèves à travers les marques de la correction qu'elle rédige sur leurs copies. Mais alors, pourquoi le fait-elle tout de même ? Pour y répondre, il faut s'éloigner de la conception que les enseignantes attachent à la correction des copies, et considérer ce geste comme allant de pair avec celui de la lecture. Les interventions sont, par ailleurs et hormis les commentaires globaux, rédigées au fil de la lecture du texte, et non une fois cette lecture achevée. Elles constituent des témoins de la lecture de l'enseignant (Pilorgé, 2010), ce qui explique en partie leur variété et les usages observés. À ce titre, elles peuvent être envisagées comme un outil destiné non pas à l'élève comme le pensent les enseignantes interrogées, mais bien à l'enseignant. Ce faisant, la correction ne servirait pas son rôle premier, notamment au regard de la définition associée à ce terme qui la pose comme un outil d'amélioration des textes, mais elle serait davantage un outil mnémotechnique destiné à garder une trace écrite de la lecture du texte. C'est pourquoi les interventions globales constituent des synthèses des corrections directes et des commentaires présents dans le (ou en marge du) texte de l'élève. En voici un exemple représentatif de ce qui a pu être observé sur la plupart des écrits du corpus (fig. 9 et fig. 10).

Figure 9 – Extrait de la copie CO-3-2019-PACD-D1-E13-V2

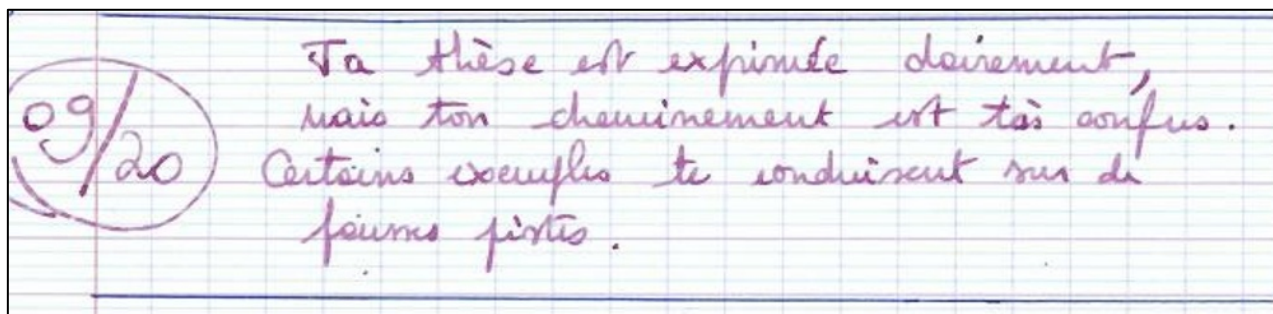
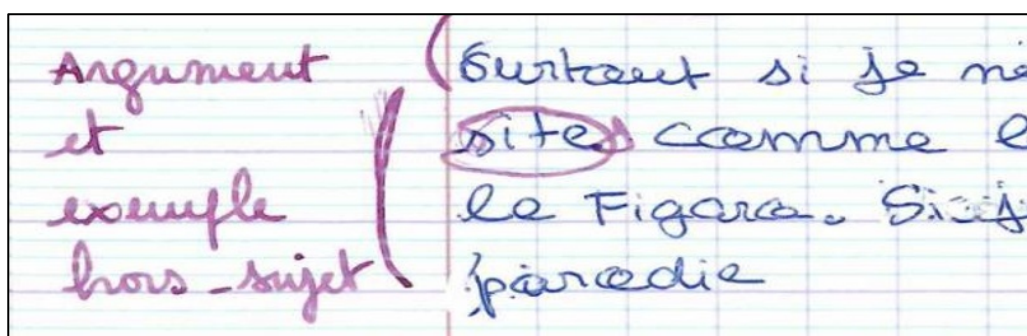


Figure 10 – Extrait tiré de la même copie



Ces deux extraits montrent qu'il y a bien un lien entre ce que l'enseignante a observé et a pointé en marge du texte (fig. 10) et ce qu'elle en conclut dans un commentaire global (fig. 5).

Considérée ainsi, c'est-à-dire comme un outil destiné à l'enseignant, la correction individuelle prend une autre fonction, que les entretiens ont confirmée et même précisée. La correction individuelle sert non seulement à l'échelle de la copie, comme nous venons de le montrer, mais elle peut servir au-delà. En ce sens, les enseignantes ont expliqué que la conception de la séance de correction collective d'un devoir écrit reposait avant tout sur l'observation de l'ensemble des copies de ce devoir, durant la correction de celles-ci. Cette observation-bilan permet aux enseignantes de jauger la réussite du devoir, mais aussi de mesurer les problèmes récurrents et, par conséquent, de proposer une correction collective en reprenant les problèmes observés. Ces problèmes peuvent, par ailleurs, amener les enseignantes à modifier et à ajuster les prochains devoirs écrits. Ainsi, la correction des copies apparaît comme étant un geste professionnel réalisé par les enseignantes, et pour les enseignantes, et ce malgré le discours qu'elles peuvent tenir sur son utilité auprès des élèves.

Conclusion

Les marques issues de la correction des copies révèlent des conceptions différentes de la fonction de ce geste professionnel. Attachées aux textes, elles peuvent porter sur des éléments qui dépassent le cadre strict du texte pour s'attacher à d'autres aspects plus ou moins éloignés de celui-ci, notamment en ce qui concerne les savoirs scripturaux des élèves. Les enseignantes de notre étude ont fait part de deux conceptions de ce geste : la première la pose comme un outil d'aide pour que l'élève améliore son texte, la deuxième la considère comme participant à l'apprentissage de l'écriture de textes, d'un devoir écrit à l'autre. Destinées à l'élève, ces deux conceptions ne se sont pas retrouvées dans l'observation des copies du corpus. D'une part, la grande majorité des interventions portent sur la dimension orthographique des textes, mettant de côté les autres dimensions pourtant tout aussi importantes (cohérence, textualité, spécificités liées au genre du texte, induits de la consigne, etc.). D'autre part, la plupart des devoirs recueillis ne présentaient pas de réécriture, ce qui fait que les interventions aidantes ne permettaient pas aux élèves de s'en saisir lors de la réécriture de leur texte. Malgré cela, les enseignantes persistent à corriger les textes, quand bien même certaines pratiques paraissent absconses, à l'image des soulignements des erreurs dans la version finale d'un texte rendu à l'élève.

Dès lors s'est posée la question de la fonction réelle de la correction, puisque celle-ci ne peut satisfaire pleinement le rôle qu'elle se donne a priori, celui d'améliorer les textes et les compétences scripturales des élèves. Nous considérons plutôt que ce geste est avant tout destiné au professeur qui corrige, et non pas vraiment à l'élève pour qui ce dernier croit « correspondre ». Contrairement au souhait que formulait Jean-François Haltier qui voyait en la correction la possibilité d'un « dialogue pédagogique » (1984) entre l'enseignant et son élève, force est de constater que ce dialogue ressemble à un monologue.

Bibliographie

- CNRTL (s. d.). Correction. Dans *Trésor de la langue française en ligne*. Consulté le 17 novembre 2023 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/correction>
- Adam, J.-M. (2011). Genre de récits. Narrativité et généricité des textes.
- Besnard, M. & Elalouf, M.-L. (2018). (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? *Le français aujourd'hui*, 203, 73-86. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0073>

- Boré, C. & 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>
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2011). La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 27-46.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.
- Delforce, B. (1986). Les professeurs face à la correction des copies : changer les images pour changer les usages. *Études de communication*, 7, 21-52. <https://doi.org/10.4000/edc.3245>
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Doquet, C., & Pilorgé, J. (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>
- Doquet, C., Revelli, L., Moysan, A. (2021). *Écriture et forme scolaire : spécificités de transcription et de traitement*. *Langue Française*, 3, 21-36.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel, Grenoble.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.1997.01>
- Fournier, J. (1999). *La rédaction au collège : pratiques, normes, représentations*, Lyon, ENS éditions.
- Garcia-Debanc, C. (1996). Consignes d'écriture et création. *Pratiques*, 89(1), 69-88. <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1768>
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*. *Pratiques*, 115-116, 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Goody, J. (1977). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, trad. de l'anglais par J. Bazin et A. Bensa, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Halté, J. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44(1), 61-69. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463>
- Jacques, M. & Charles, É. (2018). Guider la réécriture dans l'enseignement supérieur : analyse de pratiques enseignantes. *Le français aujourd'hui*, 203, 135-146. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0135>
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 107-116. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0107>
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, 21, 8-25. <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>
- Monnier-Silva, A. (2016). L'évolution des genres scolaires en français : le cas de la dissertation à Genève (1970-2004), *Recherches*, 65, 66-85.
- 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*, 195-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Pilorgé, J. (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. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>
- Rastier, F. (2010). Sémiotique et linguistique de corpus. *Signata*, 1, 13-18. <https://doi.org/10.4000/signata.278>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage, dans *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, CEQ et Editions Saint-Martin, Montréal.
- Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves, *Québec français*, 115, 32-38.

Similowski, K. (2018). Du lire dans l'écriture : ce que les enseignants repèrent et évaluent dans les écrits des élèves. *Le français aujourd'hui*, 203, 87-98.

<https://doi.org/10.3917/lfa.203.0087>

Sommers, N. (1982). Responding to student writing, *College Composition and Communication* vol. 33, n°2, National Council of Teachers of English.

Vaguer, C. (2007). Corpus, vous avez dit corpus ! De la notion corpus à la création d'un « corpus informatisé », dans G. Williams (éd.), *Corpus, Langues et Linguistique*, 207-223.