

**ANNOTATIONS D'ENSEIGNANTS SUR
DES COPIES D'ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ :
ACTIONS, CRITÈRES ET VALEURS¹**

Juliana Alves Assis
Université Pontificale Catholique de Minas Gerais – PUC Minas,
CNPq, Brésil

Fabiana Komesu
Université de l'État de São Paulo – Unesp, Brésil

Marie-Christine Pollet
Université Libre de Bruxelles – ULB, Belgique

Parmi les nombreuses tâches qui incombent à un enseignant – préparer et dispenser des cours, préparer des tests et des exercices, mener des

1. Ce travail est un résultat du développement des recherches financées par les agences de financement suivantes : National Council for Scientific and Technological Development (CNPq, processus 312852/2022-3) ; Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES, par le biais du programme CAPES-PrInt-Unesp, processus 88887.310463/2018-00) ; Programme CAPES-COFECUB (processus 8888887.712049/2022-00) ; São Paulo Research Foundation (FASEP, processus 2022/05908-0).

recherches, se tenir au courant de la littérature dans un certain domaine de connaissance, publier des résultats, communiquer les résultats à la communauté scientifique et à d'autres groupes sociaux, accompagner les étudiants au niveau du premier cycle et du troisième cycle, promouvoir des groupes de recherche avec d'autres collègues dans un certain domaine, participer à des réunions pédagogiques, etc. – l'une d'entre elles nous intéresse particulièrement dans cet article : la correction des textes des étudiants.

Il n'est pas rare, que ce soit chez les enseignants ou chez les étudiants – et pas seulement dans l'enseignement supérieur – de voir circuler des discours sur la correction des textes chargés d'évaluations négatives. Du côté des enseignants, la manière de considérer la tâche porte généralement sur le temps qu'elle exige, qui peut être très important. Bien qu'il existe des universités où des assistants travaillent à la correction des exercices, c'est souvent le professeur de la discipline qui se charge de ce travail. Dans un autre ordre d'idées, tout aussi important pour la réflexion sur le processus d'évaluation, nous mentionnons la discussion de Delcambre (1994) sur la dimension subjective des annotations en contexte scolaire de l'enseignant sur le texte de l'élève, ce qui reflète la condition pas nécessairement pacifique de cette activité.

Dans le cas de l'enseignant de langues ou de disciplines où les compétences de lecture et d'écriture sont centrales, ce contact plus étroit avec le texte produit par les étudiants est fondamental. Du côté des élèves/étudiants, l'évaluation est souvent considérée comme injuste, sans critères explicites, et parfois même déroutante, ce qui, dans ce cas, semble être fortement associé à une expérience de la pratique évaluative guidée par le principe selon lequel corriger c'est montrer le laid, le faux, ce qui est sorti du droit chemin, « comme si tout processus d'apprentissage n'était pas composé, naturellement, d'"écarts" et comme s'il n'y avait toujours qu'une seule voie possible pour apprendre » (Assis, 2016, notre traduction)².

L'un des facteurs qui motive notre intérêt pour ce thème réside dans le fait que la pratique de la correction de texte développée dans les établissements d'enseignement supérieur est encore peu étudiée. De plus, les discours autour de cette pratique sont généralement centrés sur les plaintes concernant les difficultés (presque toujours de nature linguistique)

2. Pour essayer de surmonter ce déficit, les manuels d'écriture et de style prolifèrent sur le marché de l'édition, en tant que guide dans la production écrite individuelle. Ce type de support technique produit une interlocution (fragile) avec un modèle d'étudiant et ignore l'évènement de la production textuelle.

présentées par les étudiants et sur la nécessité d'enseigner les règles et les modèles stylistiques et compositionnels des genres qui circulent dans la sphère académique. Bref, la culture du déficit y prévaut, telle que définie par Lillis (2003) et Fiad (2016), parmi d'autres.

Cette disette de travaux concernant les corrections de textes dans l'enseignement supérieur, en contexte francophone, est soulignée par M.-P. Jacques et E. Charles (2018) qui observent également « la rareté des commentaires de type explicatif, c'est-à-dire qui expliquent le pourquoi d'une erreur et au moins donnent des pistes pour la corriger » (§12). En outre, selon elles, « si les commentaires analysés témoignent d'un véritable accompagnement, celui-ci n'est pas nécessairement une entrée en dialogue » (§56). En ce qui concerne ce débat, il est également intéressant de revenir sur la discussion de Daunay (1994) concernant l'annotation en tant que forme importante de dialogue.

La conception de l'évaluation et, par extension, celle des annotations d'enseignants sur des copies d'étudiants qui guident notre réflexion s'inspirent de Luckesi (2002, p. 84), qui considère l'évaluation comme « l'acte de diagnostiquer une expérience, afin de la réorienter pour produire le meilleur résultat possible ; par conséquent, il n'est pas classificatoire ou sélectif ; au contraire, il est diagnostique et inclusif ». À la lumière de cette idée, évaluer, dans le contexte éducatif, est une tâche engagée dans l'apprentissage, dans laquelle les difficultés sont traitées afin d'être surmontées, s'éloignant ainsi d'un jugement purement classificatoire, souvent au service de l'exclusion (Assis & Ferreira, 2020 ; Assis & Brasileiro, 2020). On peut affirmer, en ce sens, qu'il existe une convergence étroite entre cette perspective d'évaluation et le modèle de littératie académique (Lea & Street, 2006), conçu comme capable d'affronter le discours du déficit dans la culture de l'écriture (Gee, 1999) et de lutter contre les effets pervers de la massification de l'enseignement supérieur, comme le propose Pollet (2001) en prônant un apprentissage continu de la lecture et de l'écriture.

Dans ce texte, nous nous intéresserons aux annotations d'enseignants sur des copies d'étudiants et aux discours d'enseignants sur cette tâche, afin de tenter d'identifier et d'analyser les méthodes, les critères et les valeurs qui caractérisent cette pratique. Pour répondre à cet objectif, nous examinerons les données recueillies auprès d'enseignants universitaires français en 2015 et 2016 dans le cadre d'une recherche franco-brésilienne³, développée de

3. Les données de cette même enquête ont été examinées, avec d'autres objectifs, dans Assis (2019), Assis et Ferreira (2020) et Assis et Komesu (2023).

2015 à 2018, dans le cadre de la coopération franco-brésilienne Capes-Cofecub, intitulée *Le discours universitaire dans la recherche et l'enseignement : questions autour de l'appropriation de la parole d'autrui*.

Le projet reposait sur la participation de trois universités françaises (Université de Grenoble-Alpes, Université de Lille et Université de Lorraine, sous la coordination française de cette dernière, avec Sophie Bailly, de l'Université de Lorraine) et quatre universités brésiliennes, PUC Minas, UNESP, UNICAMP, USP, sous la coordination brésilienne de la PUC Minas, avec Juliana Assis. Dans sa totalité, le corpus est composé (i) d'entretiens enregistrés avec 7 enseignants d'universités brésiliennes et 10 enseignants d'universités françaises, pour un total de 7 heures et 10 minutes d'enregistrements transcrits (cet ensemble totalise 376 pages en Word, à simple interligne, dont 204 pages relatives aux données françaises), (ii) et de textes produits par des étudiants d'universités brésiliennes et françaises, tous avec des interventions des enseignants interviewés et fournis par ces derniers à la recherche. L'ensemble de ces textes totalise environ 2 100 pages, presque entièrement sous forme de fichiers électroniques, avec seulement quelques textes sur papier, comprenant 56 pages. En ce qui concerne uniquement les textes cédés par les enseignants français, il s'agit de 950 pages.

L'ÉCRITURE UNIVERSITAIRE ET LE RÔLE DU FEEDBACK DE L'ENSEIGNANT

Compte tenu de la perspective que nous avons adoptée, il est important de souligner qu'entrer dans le monde de l'enseignement supérieur implique de comprendre les normes sociales qui régissent les pratiques dans lesquelles se réalisent les genres académiques, ainsi que les configurations linguistiques, textuelles et discursives qui les caractérisent.

Dans ce processus d'acculturation par l'étudiant de la littératie académique, le rôle des enseignants est important dans la mesure où ils en sont l'une des principales références, notamment par le biais des notes, lorsque l'enseignant se met dans une position réactive par rapport aux productions des étudiants, qu'il *approuve*, *désapprouve*, *rejette*, *confirme*, *complète*. En ce sens, les feedbacks des enseignants sont configurés comme des réponses aux énoncés des étudiants, c'est-à-dire à un projet d'énonciation des étudiants en position d'auteurs. Il s'agit d'un processus dans lequel émergent des formes de connaissances sur les objets et les phénomènes qui y sont impliqués, socialement élaborés et partagés, tels que des pratiques des littéracies concernant l'écriture académique, son évaluation et validation dans le champ institutionnel et disciplinaire.

En relation avec cet aspect, il convient également de noter que les pratiques d'évaluation des textes à l'université ne doivent pas, selon nous, être prises dans une perspective universalisante et homogène, car elles impliquent différents sujets et contextes, à différents stades de la formation, et sont liées à des communautés discursives spécifiques, compte tenu du domaine disciplinaire dans lequel elles sont insérées. En d'autres termes, en ce qui concerne le processus d'appropriation de l'écriture académique, nous supposons, d'une part, l'existence de variations internes au domaine disciplinaire, ce qui nous conduit à ne pas généraliser les tendances du discours scientifique émanant des domaines de connaissance les plus valorisés ; d'autre part, l'importance des pratiques discursives à l'université, parmi lesquelles nous soulignons le feedback, oral et/ou écrit, des enseignants sur un texte produit, moyen pour les étudiants d'entrer dans l'écriture académique, d'apprendre et de signifier les pratiques, les valeurs, les normes et les croyances d'une discipline donnée (Hyland, 2012).

QUELQUES PRÉCISIONS

Les données qui seront discutées dans cet article font l'objet de quelques précisions. Nous nous consacrerons à l'analyse des réponses à l'une des questions de l'entretien réalisé en 2015 et 2016 avec 10 enseignants de trois universités françaises dans le cadre d'un projet de coopération internationale impliquant la France et le Brésil⁴. Les entretiens, qui ont été enregistrés et transcrits, avaient pour objet les pratiques de lecture et d'annotation de textes d'étudiants de licence, de master et de doctorat dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Les questions de l'entretien visaient à orienter les enseignants vers une discussion/réflexion sur les sujets suivants :

- 1) l'association des mots/expressions à l'activité d'évaluation des textes académiques ;
- 2) les genres de textes produits en premier cycle ;
- 3) l'occurrence et les objectifs des activités de réécriture ;
- 4) les actions qui caractérisent les activités de correction, telles que l'insertion de commentaires, la résolution de problèmes, etc. ;
- 5) les principales difficultés présentées par les étudiants de licence, de master et de doctorat dans la production de textes écrits ;

4. Ces données intègrent le front de recherche développé par Juliana Assis.

6) les critères et les aspects qui guident les enseignants dans l'examen des textes produits en licence et en master.

Concernant les enseignants, tous avaient, au moment de l'entretien, une expérience dans l'enseignement supérieur variant entre 15 et 35 ans, avec une moyenne de 23 ans et demi pour le groupe. Tous ont déclaré avoir dirigé des mémoires de master, en nombre variant entre 40 et 170, avec une moyenne de 88 pour le groupe. À l'exception de deux enseignants qui n'avaient pas encore d'expérience dans la supervision doctorale et d'un autre qui avait deux directions de thèse en cours, tous les autres avaient, à l'époque, entre 2 et 10 thèses dirigées, avec une moyenne de 4 pour le groupe.

Dans la section suivante, compte tenu des objectifs annoncés, nous proposerons une discussion sur les données de la recherche, ce que nous ferons en deux moments. Dans un premier temps, nous aborderons la question de la correction de texte du point de vue des enseignants. Ensuite, nous passerons à l'analyse des commentaires des enseignants interviewés sur les textes corrigés, matériel fourni par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de la même recherche mentionnée.

LA CORRECTION DES TEXTES DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS QUI ONT PARTICIPÉ À LA RECHERCHE

« Lire et écrire, c'est toujours avec l'autre⁵ » (Corrêa, 2020, 78, notre traduction). Cette affirmation empruntée à Corrêa peut être assumée comme une sorte de « synthèse », soit des points de vue pris dans le discours des enseignants sur la tâche de lecture et d'annotation des textes produits par les étudiants universitaires, soit des annotations faites par les enseignants à même le texte. L'« autre », dans ce cas, compte tenu des données examinées, a une dimension plurielle, c'est-à-dire qu'il est multiple : c'est l'étudiant dont le texte est corrigé, c'est le domaine disciplinaire dans lequel le texte s'inscrit, relatif au domaine de formation de l'étudiant, ce sont les normes institutionnelles de l'université, pour n'évoquer que quelques aspects qui renvoient à l'extériorité constitutive de tout texte et de tout discours.

Cela s'explique non seulement par la dimension dialogique qui constitue toute énonciation, mais surtout par la nature même de l'activité pédagogique en question et son rôle dans le processus de littératie académique.

5. Dans l'original, en portugais brésilien : « Ler e escrever é sempre com o outro ».

Un premier aspect à souligner lors de l'examen des données concerne la conception même de l'écriture présente dans le discours des enseignants lors des entretiens, invariablement assumée comme un processus, une vision qui semble également conduire les actions de correction, comme nous le montrerons plus tard, dans l'examen des commentaires laissés le long des textes corrigés. Des entretiens, nous ne retenons ici que les réponses à la question suivante : « Pour commencer, je vous demande de dire les premiers mots ou expressions qui vous passent par la tête lorsque vous pensez à la tâche de correction de textes académiques par l'enseignant ».

Voici les extraits sélectionnés, où nous cherchons à appréhender les valeurs et les rôles attribués à la correction des textes.

- (1) [...] C'est réécriture que je pense, parce que la correction que je fais c'est toujours sur un premier jet [...] pour moi la réécriture elle est centrale et toutes mes corrections elles vont guider cette réécriture (E4)
- (2) [...] corrections de textes à l'université euh... donc je dirais euh... euh accompagnement [...] euh... pra/pratique des textes c'est-à-dire que les les les étudiants doivent découvrir des des nouvelles modalités en fait de lectures et d'écritures et c'est pas des choses qui viennent naturellement, c'est pas quelque chose qu'on/ c'est pas quelque chose d'intuitif, c'est quelque chose qui doit vraiment s'apprendre dans la pratique des textes donc je trouve que nous en tant que professeurs à l'université on a la responsabilité de rendre les écrits universitaires accessibles à nos étudiants et ça ça passe par vraiment un accompagnement euh... et donc quand on corrige des textes il me semble qu'il faut que nos critères d'évaluation soient suffisamment clairs et pour que l'étudiant comprenne ce qu'il a réussi et ce qu'il n'a pas réussi voilà (E2)
- (3) forcément c'est le feedback (E5).
- (4) rigueur, source, méthode (E10)

Dans les réponses des enseignants à la question formulée, différentes appréciations évaluatives sur la tâche de correction des textes académiques sont présentes, marquées, d'une certaine manière, par le caractère dialogique qui lui est attribué. Ainsi, par exemple, dans (1), la réécriture apparaît non seulement comme une étape après le retour de la correction à l'étudiant, mais comme ce qui guide les propres interventions de l'enseignant lors de la correction du texte. Cette perspective est également présente en (2), pour E2, qui met en évidence la responsabilité de la correction et son efficacité par rapport au développement de l'étudiant dans l'écriture académique (« je trouve que nous en tant que professeurs à l'université on a la responsabilité de rendre les écrits universitaires accessibles à nos étudiants et ça, ça passe par vraiment un accompagnement »).

De même (3), chez E5, la réponse « forcément c'est le feedback » illustre la condition dialogique, visant donc l'autre. La conception de l'écriture comme processus émerge comme une possibilité de réécriture, sur la base de ce qui est présenté par l'enseignant à l'étudiant. La réponse de E10, en (4), contient 3 principes qui peuvent à la fois (i) renvoyer à des caractéristiques qui intègrent l'attente de l'enseignant sur le texte à corriger, c'est-à-dire ce que l'on attend que le texte présente, et (ii) indiquer des traits qui doivent guider et nourrir la conduite de l'enseignant dans la correction du texte. Par rapport à l'interprétation proposée en (i), il faut aussi souligner que les mots indiqués par E10 – « rigueur, source, méthode » – établissent un dialogue avec les valeurs et les paradigmes du domaine disciplinaire en question, ainsi que de l'institution universitaire où se déroule la formation. La mention de la « source », l'origine de l'information qui est apportée au texte académique, corrobore une conception du texte écrit qui ne commence pas en soi, mais qui se fait en relation avec d'autres textes. Par conséquent, d'autres aspects qui constituent l'extériorité du texte y seraient évoqués.

L'extrait suivant, également une réponse à la question posée, comprend une évaluation de la tâche de correction des textes universitaires qui est apparue dans 8 des 10 entretiens réalisés, mais pas nécessairement comme une réponse à la question qui fait l'objet de notre discussion dans ce travail. Il s'agit de la vision de la correction comme une tâche fastidieuse, compte tenu du temps qui devrait lui être consacré, en raison de ses objectifs. L'E8 évalue la tâche comme « passionnant, ennuyeuse et fatigante », caractéristiques associées au type et à la quantité de textes corrigés :

(5) alors euh : c'est à la fois passionnant, ennuyeux euh fatigant... euh : c'est très... ça dépend beaucoup la différence entre passionnant et ennuyeux ça dépend beaucoup de du type de texte qu'on corrige... quand ce sont des : des devoirs sur table où on a cent copies à corriger c'est c'est terrible... quand c'est un mémoire ou d'écrits provisoires pour le doctorat c'est passionnant (E8)

L'adjectif « passionnant » concernant la correction d'un mémoire ou d'écrits provisoires pour le doctorat attire l'attention. Nous interprétons cette perception comme résultant de la reconnaissance que dans ces étapes de la formation – master et doctorat – le texte peut être plus attachant, dans la mesure où il est le résultat d'un parcours de recherche qui est considéré comme individuel, mais qui exige de celui qui écrit / qui est évalué un regard sur les différents interlocuteurs, dans le but de répondre aux attentes institutionnelles. Il semble intéressant de noter que, dans le cas présent, ce qui est visé est ce que le texte corrigé provoque chez le lecteur (l'enseignant) et non pas exactement ce que la correction provoquera chez le scripteur (l'étudiant).

LES EXPÉDIENTS ET LES CRITÈRES DE CORRECTION DES TEXTES

À la lumière de la perspective qui guide notre réflexion dans cet article, tant l'activité d'écriture de l'étudiant que l'activité de correction de l'enseignant exigent des actions coopératives de la part de ces deux sujets, des attitudes de partenariat autour d'une série de connaissances qui sont partagées. L'enseignant et les étudiants sont, dans cette mesure, coparticipants dans un processus de (re)construction de connaissances et de valeurs.

En examinant les procédures de correction adoptées par les enseignants dans la recherche, nous avons repris les travaux de Ruiz (2001) sur la correction des textes à l'école. Cette auteure s'appuie sur Serafini (1985) pour décrire quatre types de correction, en prenant comme objet d'analyse l'activité de correction des enseignants de l'éducation de base. Dans les quatre points suivants, nous reprenons la synthèse d'Assis (2016, 241-242) sur cette typologie :

- a) **la correction résolutive**, caractérisée par la présentation et la solution des problèmes détectés dans les textes, c'est-à-dire que l'enseignant marque et corrige le problème détecté dans le texte de l'étudiant (normalement, ce type de correction est utilisé pour traiter les problèmes formels du texte : orthographe, écarts par rapport à l'accord, ponctuation, etc.).
- b) **la correction indicative**, caractérisée par l'indication locale des problèmes rencontrés dans les textes, généralement au moyen de signes, de cercles ou d'autres formes de notation qui signalent seulement à l'étudiant qu'il y a un problème à l'endroit indiqué, mais sans en spécifier la nature.
- c) **la correction classificatoire**, qui consiste à indiquer la nature des problèmes détectés à l'aide d'un métalangage codé spécifique (par exemple, AV pour un problème d'accord du verbe, R pour un problème de rection, etc.).
- d) **la correction textuelle-interactive**, caractérisée par des messages, des commentaires que l'enseignant laisse dans le texte de l'élève/l'étudiant, établissant ainsi une interlocution non codée avec l'élève ; dans ces messages, l'enseignant peut, par exemple, discuter des problèmes à différents niveaux du texte et parfois présenter une solution ou une suggestion pour la tâche de réécriture.

Par rapport à cette typologie, il convient de noter que, compte tenu de la conception de la correction de texte que nous assumons, nous ne pouvons pas considérer comme interactifs seulement certains types de correction. En

d'autres termes, toute intervention de l'enseignant dans le texte de l'étudiant est toujours de nature interactionnelle, dialogique.

Dans le matériel fourni par certains des enseignants français interviewés⁶, nous avons trouvé l'occurrence de presque toutes les formes de correction décrites par Ruiz, mais avec une présence mineure de la correction classificatoire. La correction résolutive apparaît fortement liée à des aspects de la norme linguistique (orthographe, régence et conjugaison des verbes, surtout), souvent aussi sous forme de commentaires explicatifs.

La correction purement indicative n'apparaît pas dans les données, dans la mesure où l'utilisation des surlignements pour indiquer un problème est toujours associée à un commentaire inséré par l'enseignant.

En dialogue avec Ruiz (2001) et d'autres études exploratoires sur la correction des textes à l'université (Assis, 2016 et 2019), il convient de noter que la correction résolutive, si elle est utilisée exclusivement et uniquement dans l'évaluation, semble être celle qui contribue le moins à la maturation des compétences rédactionnelles de l'étudiant, dans la mesure où celui-ci, obtenant des solutions toutes faites aux problèmes de son texte, ne doit les intégrer que sous forme de copie, dans sa réécriture. De ce point de vue, limiter la correction des textes à la résolution des problèmes par l'enseignant pourrait imposer donc à l'étudiant une place mineure dans le processus d'écriture – la soumission au regard et aux solutions de l'enseignant, et non le sujet d'un projet de dire, construit dans la relation dialogique et solidaire qui devrait marquer et guider tout processus d'enseignement/apprentissage. D'autre part, indiquer une norme à l'étudiant sous forme de correction peut également être un moyen de l'amener à s'interroger sur cette norme et sur sa pertinence au regard de son propre vouloir-dire.

Les autres types de correction, même la correction indicative, exigent de l'étudiant une attitude analytique de son texte, sans nécessairement effectuer les changements demandés ou indiqués par les marques. En ce sens, nous

6. 16 synthèses de recherche du master 1 (Sciences du langage), 1 projet de thèse (Sciences de l'éducation), 4 sections théoriques de mémoires du master 2 (Sciences du langage), 6 chapitres de thèse (Sciences du langage), 2 articles de doctorat (Sciences de l'éducation), 1 chapitre de mémoire (Didactique et enseignement du français langue étrangère), 4 articles de doctorat (Sciences de l'éducation), 1 chapitre de mémoire (Didactique et enseignement du français langue étrangère), 4 articles de doctorants (Sciences de l'éducation), 2 mémoires de master soumis à soutenance (master 2 – Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), 2 chapitres de thèse (Didactique de l'anglais). Dans tous les cas, la correction a été effectuée à l'aide de l'outil de révision Word, à l'exception des deux derniers articles de la liste (2 mémoires de master et 2 chapitres de thèse), dans lesquels les notes de l'enseignant n'ont pas été présentées dans le corps du texte de l'étudiant, mais ont été introduites manuellement sur une feuille séparée.

pouvons supposer que certains types de correction, surtout s'ils sont liés à la tâche de réécriture, sont plus significatifs pour la réflexion sur l'activité d'écriture en cours et, par conséquent, jouent un rôle important dans le processus de littérature académique.

Sans pouvoir entrer dans le détail de l'analyse des productions d'étudiants et des annotations des enseignants, nous donnerons deux exemples pour simplement illustrer le regard que nous avons porté, dans la logique de la réflexion que nous avons présentée ci-dessus, au dialogue entre étudiants et enseignants que fait apparaître le corpus. Dans tous les cas, nous utiliserons des surlignements en gras suivis d'une numérotation entre crochets, qui représentent des parties du texte sur lesquelles l'enseignant a inséré des commentaires dans des bulles, à l'aide de l'outil de révision de Word. Sous chaque extrait, en suivant la numérotation correspondante, sont reproduits les commentaires.

Les autres **réponses [1]** (au nombre de **249[2]**) se réfèrent à d'autres éléments connus des élèves. La proportion d'élèves établissant un lien avec un contexte autre que celui qui a trait aux textes littéraires étudiés en classe est donc plus importante, **ce qui montre que la construction sémantique du lexique s'établit bien aussi en fonction des références individuelles des élèves. [3]**

[1] Réponse ou fiche ? Est-ce la même chose ? Si oui, harmoniser les appellations afin de faciliter la lecture.

[2] Pourcentage.

[3] Renvoie à un point traité dans la partie théorique ? à une question que vous vous posez ? Si oui, il pourrait être intéressant de faire un renvoi plus explicite.

Extrait du chapitre de thèse corrigé par E5

Dans ce premier exemple, E5 intervient trois fois dans un paragraphe du doctorant, dont deux fois (1 et 3) où il formule des questions (« Réponse ou fiche ? Est-ce la même chose ? Renvoie à un point traité dans la partie théorique ? à une question que vous vous posez ? »). Dans ces deux situations, les interpellations invitent l'étudiant à réfléchir à la pertinence de ses choix dans la rédaction du chapitre, en évaluant, dans les deux cas, les meilleures conditions de lecture du texte, en tenant compte des valeurs chères au domaine scientifique : le soin apporté à la nomenclature adoptée, en évitant la pulvérisation et la nécessité de lier entre elles les idées présentées, construites comme un guide de lecture. Dans le cas du commentaire (2), E5 demande à l'étudiant d'insérer un pourcentage à côté du nombre présenté, indiquant ainsi une présentation possible des données dans le discours scientifique. Dans les trois cas, nous avons des modes

d'annotation engagés dans le processus d'écriture et basés sur des valeurs supposées partagées par les membres de la communauté discursive en question.

Voici le deuxième et dernier exemple tiré des données :

Dans une approche psychanalytique, Jovenet A.-M. (2015) présente la notion de « l'intention » de l'enseignant, elle a cherché à discerner le rôle que joue l'intention de l'enseignant dans l'activité de transmission /construction de contenus. Il s'agit d'une confrontation entre intentions cachées et intentions déclarées à l'intersection de la relation à l'élève et du rapport aux contenus. Dans la perspective de ma recherche, cette notion peut trouver place dans le « dire » des contenus, qui sera présenté dans la partie suivante, en reliant les effets de l'intention de l'enseignant sur sa manière de « dire » des contenus. Pour ce faire, la recherche sera étayée par des entretiens avec les enseignants concernés afin d'avoir leurs déclarations sur les contenus qu'ils avaient l'intention de transmettre et d'autres contenus qui pourraient surgir sans intention préalable. [1]

[1] Ferez-vous usage de cette approche ? Si c'est le cas, comment ? Si ce n'est pas le cas, pourquoi la citer ?

Extrait du mémoire de master corrigé par E3

Dans cet extrait, la force de la question dans les données de recherche est également évidente, marque explicite du caractère dialogique de l'activité de correction. Dans l'exemple en question, le commentaire d'E3 thématise la relation entre l'approche théorique et la discussion mise en œuvre, questionnant, dans cette mesure, la productivité d'une citation insérée. Une réflexion importante émerge sur la relation entre le discours cité et les intérêts de la recherche en question. Le regard que l'enseignant porte sur le texte de l'étudiant n'est pas banal. Il ne s'agit pas, on le voit, d'une annotation de nature linguistique – souvent identifiée, de la part des élèves et des étudiants et même des enseignants stagiaires, comme l'annotation attendue par excellence dans un tel processus (Halté, 1984 ; Assis, 2016). Il s'agit de formuler des questions qui visent à imbriquer l'étudiant dans les rouages d'un champ disciplinaire particulier, où chaque choix (y compris par exclusion) a des conséquences sur la construction de la pensée intellectuelle et sur l'émergence d'une position d'auteur de la production textuelle.

Ces procédures de correction peuvent être laborieuses et fastidieuses (« [...] ennuyeux et fatigant » comme le dit E8), tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Cependant, ce type d'activité permet une ouverture différenciée à la parole de l'autre, dans la possibilité de produire d'autres significations dans la production textuelle. Dans ce processus incessant

(« passionnant », pour reprendre les mots de l'E8) qui caractérise l'écriture et le langage, on retrouve le travail d'annotation de l'enseignant.

REMARQUES FINALES

Dans cet article, nous avons cherché à proposer une réflexion sur les annotations que les enseignants de l'enseignement supérieur font sur les textes des étudiants. Sur la base d'une série d'entretiens menés avec 10 enseignants de trois universités françaises, nous avons essayé d'aborder (i) la correction du texte du point de vue des enseignants ; (ii) les commentaires des enseignants interviewés sur les textes corrigés.

L'ensemble du matériel a montré que la tâche d'annotation des textes des étudiants est complexe, car elle exige une série d'actions de la part de l'enseignant, dans une activité de (ré)écriture par l'étudiant, sur la base du feedback, selon une conception de l'écriture en tant que processus. L'activité d'annotation des textes demande beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant, avec un investissement en temps qui n'est pas toujours disponible parmi les autres exigences du contexte universitaire. Les participants à la recherche sont unanimes pour estimer qu'il s'agit pourtant d'une des tâches les plus importantes. Les types de correction adoptés par les enseignants interrogés montrent les enjeux d'une construction du texte.

Les données de cette étude ont été récoltées au cours des années 2015 et 2016. À l'époque, on parlait peu de l'apprentissage automatique et du développement de modèles de langage naturel qui pourraient effectuer le travail d'annotation et de correction de texte à la place des humains. Certains pourraient dire que les progrès de l'intelligence artificielle au cours des dernières années – dont l'un des modèles les plus connus est le ChatGPT⁷ –

7. L'acronyme « ChatGPT » fait référence à « Chat », une fonctionnalité de chatbot – programme informatique qui tente de simuler un être humain dans une conversation avec des personnes – et « GPT », Generative Pre-trained Transformer, un type de modèle de langage informatique capable de traiter le langage naturel et de produire des textes de manière prédictive, comme s'il s'agissait d'un être humain, à partir de l'utilisation de bases de données très vastes, composés d'un réseau avec de nombreux paramètres (*large language model*, LLM). Le chatbot est déjà largement utilisé dans de nombreux pays pour le service à la clientèle par l'intermédiaire des assistants virtuels des entreprises. Les réponses encore très limitées, compte tenu de la complexité des problèmes rencontrés, sont un facteur de désapprobation et de frustration quant à l'utilisation du chatbot dans le service à la clientèle. Du point de vue des études linguistiques, on s'attend à ce que l'utilisation de l'intelligence artificielle soit révolutionnaire dans la production de textes. Reste à savoir quels sont les critères retenus pour ce type d'évaluation.

constitueraient une solution pour l'annotation des textes les plus divers sur lesquels on travaille à l'école et à l'université.

La correction automatique de texte pourrait apparaître comme une aspiration non seulement pour les professionnels travaillant dans le secteur de l'éducation, mais aussi pour les professionnels d'autres secteurs, tels que les médias, la publicité et le droit. À l'horizon de cette ambition, il y a un modèle qui ne se fatigue pas, qui ne critique pas l'autre sur le plan professionnel, parce que ce type d'interaction entre un professionnel qui évalue le texte et la personne qui fait évaluer le texte n'existe pas – on considère qu'il s'agit d'une interaction non humaine, censée être dépourvue de valeurs et de jugements. Cependant, les études dans le domaine du langage montrent que le remplacement de l'être humain par la machine est encore loin d'être effectif. Sauf si l'on restreint le concept de production textuelle à la correction de l'orthographe (ce que fait déjà, avec un certain niveau d'efficacité, un éditeur de texte) ou même à d'autres questions de nature linguistique à la surface du texte.

C'est encore l'enseignant, connaissant le champ disciplinaire, qui pourra dire et commenter ce qui se trouve au-delà de cette surface, pour tenter de rendre le texte (de l'étudiant) effectif dans ce champ, comme le montrent les extraits du chapitre de la thèse corrigé par E8 et du mémoire de master corrigé par E3. Dans les deux cas, les annotations n'étaient pas axées sur des questions linguistiques en tant que telles (ce qui pourrait également être considéré comme une contribution au texte, comme le fait la machine). C'est l'enseignant qui peut orienter l'étudiant, par le biais du feedback, vers l'interlocution avec l'autre (un autre lecteur, un autre auteur), dans un certain domaine disciplinaire. Cette valeur n'a pas encore été saisie par la compréhension du langage naturel, mais dépend encore de l'expertise de l'enseignant.

RÉFÉRENCES

- Assis, J. A. (2019). Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o feedback aos textos de seus mestrandos e doutorandos: um olhar sobre critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 22, 531-551, <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17142>.
- Assis, J. A. (2016). Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. Dans A. M. M. Guimarães, D. C. Bicalho & A. Carnin (dir.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa* (p. 227-257). Campinas: Mercado de Letras.

- Assis, J. A. & Brasileiro, A. M. M. (2020). Corriger des questions de compréhension du PISA : points de vue d'enseignantes du Brésil et de la France. *Éducation Comparée*, 24-25, 89-113.
- Assis, J. A. & Ferreira, V. B. A. (2020). Valores, critérios e representações em torno da avaliação da escrita acadêmica nos discursos do professor. Dans D. F. Kersch, G. A. Tinoco, R. G. Marques & V. A. Fernandes (dir.). *Letramentos na, para e além da escola*, (p. 157-175). Campinas: Pontes.
- Assis, J. A. & Komesu, F. (2023). Littéracies universitaires et usages des technologies : le regard du professeur. *Colloque International « Didactique du français et contexte d'enseignement du/en français : le regard croisé des recherches »*. Rabat, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, le 23 et 24 mai.
- Daunay, B. (1994). L'évaluation des dissertations (digressions sur une pratique). *Recherches* 21, 55-71. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/55_Daunay_R21.pdf.
- Delcambre, I. (1994). La note : mesure ou message ? *Recherches* 21, 17-23. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/17_Delcambre_R21.pdf.
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses*. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- Corrêa, M. L. G. (2020) A inter-incompreensão polêmica e sua versão solipsista em práticas de leitura emergentes. *Revista ComHumanitas: Revista Científica De Comunicação*, Quito, 11, 1, 68–81. <https://comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/225>
- Fiad, R. S. (2016). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Halté Jean-François (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 44, 61-69. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463>
- Hylland, K. (2012) *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. New York; Cambridge: Cambridge University Press.
- 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>
- Lea, M. R.; Street, B. V. (2006). The Academic Literacies model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45, 4, 368-377.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17, 3, 192-207.

- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo, 4, 2, 79-88.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ruiz, E. M. S. D. (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Serafini, M. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milano : Bompiani.