

LES ANNOTATIONS LUES PAR LES ÉLÈVES : CE QU’ILS EN DISENT ET CE QU’ILS EN FONT

Marie-Michèle Cauterman
enseignante retraitée

en collaboration avec
Fabienne Bureau, Catherine Mercier,
Stéphanie Michieletto-Vanlancker et Séverine Piot

« L’annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » :
c’est le titre d’un article de Jean-François Halté¹. L’auteur décrit d’abord le
cadre de ce « dialogue » :

Quand il corrige une rédaction, une dissertation, un commentaire
composé... à l’occasion d’un examen, l’enseignant correcteur met une
note. [...]

Quand il corrige dans sa classe, les copies de ses élèves, sa
situation est tout autre. Il lui faut toujours, comme dans le premier cas,
noter, ne serait-ce que parce que l’institution le lui demande. Il lui faut
également diagnostiquer le niveau de chacun, vérifier que chacun

1. *Pratiques* n° 44, décembre 1984, p. 61-69. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463

maîtrise bien telle ou telle notion. C'est là l'aspect sommatif de son évaluation. Mais comme il a aussi la charge d'enseigner ou de faire apprendre, il lui importe de situer la copie qu'il corrige dans la perspective de l'apprentissage et de positionner son évaluation par rapport à un futur. Il accomplit alors deux fonctions différentes : l'une orientée vers la vérification de l'acquis considère la copie comme un point d'aboutissement, l'autre, orientée vers l'avenir, considère la copie comme un point de départ. [...] On peut dire, d'une façon grossière, que la notation remplit prioritairement la première fonction, et que l'annotation accomplit tendanciellement la deuxième.

Notre démarche, à l'occasion de ce numéro, part du constat que l'enseignant passe beaucoup de temps sur les copies et les annote, avec la double perspective que définit Halté : les annotations donnent des points de repère pour l'évaluation sommative (la note ou la position de l'élève dans une grille de compétences) et sont en même temps des messages à l'élève à des fins d'apprentissage.

Mais le dialogue s'instaure-t-il ? Comment les messages sont-ils reçus ? Sont-ils lus, au moins ? Et s'ils le sont, sont-ils compris ? Pris en compte ? Oubliés au profit de la seule évaluation sommative ?

Comme nous en avons coutume à *Recherches* lorsque nous voulons confronter nos représentations, intentions, voire aprioris, à ce que perçoivent et disent les élèves, nous les avons interrogés. Aucune visée statistique, aucun choix rigoureux d'un échantillon représentatif. C'était seulement un sondage auprès d'élèves qu'il nous était facile d'approcher. Nous avons mené des entretiens de petits groupes (de quatre à six), ce qui permettait à chacun de rebondir sur les propos des autres. Ces entretiens ont été menés par des personnes extérieures aux classes des élèves et même (à une exception près) à leur établissement. Nous sommes conscientes que les élèves ne nous ont pas toujours nécessairement dit ce qu'ils font, mais ce qu'ils jugent correct de faire ; nous considérons cependant que cela aussi nous informe.

Nous avons rencontré 8 élèves de CM2 répartis en deux groupes, 12 élèves de 6^e répartis en trois groupes, un groupe de 6 élèves de 3^e, un groupe de 5 élèves de 2^{de} H et un groupe de 4 élèves de 1^{re} G². Il avait été demandé

2. CM2 : cours moyen 2^e année, dernière année de l'école élémentaire, 10 ans ; 6^e : première année de collège, 11 ans ; 3^e : dernière année de collège, 14 ans ; 2^{de} H : première année de lycée, 15 ans ; les élèves interviewés sont dans une section technologique préparant aux métiers de l'hôtellerie restauration (bac STHR) ; 1^{re} G : « G » pour générale, la 1^{re} étant l'année de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat.

au préalable aux participants d'apporter des travaux de français annotés, de manière à pouvoir s'appuyer sur des exemples précis.

I. LES ANNOTATIONS SONT ELLES-LUES ?

Ce que lisent les élèves de 6^e, c'est, en tout premier lieu, l'appréciation globale en tête de copie. Dans cette classe sans notes, ils ont connaissance d'une grille de compétences attendues en fin d'année ; pour évaluer la lecture, trois compétences sont indiquées (comprendre les textes, lire une œuvre complète et la comprendre, comprendre des images) et pour chaque compétence, une gradation de six niveaux ; en tête de copie l'annotation indique le niveau atteint au vu du devoir³. C'est de ce « niveau » – l'aspect sommatif de l'évaluation – que les élèves prennent connaissance en premier :

[Je lis] d'abord l'appréciation. Ce qui est écrit en rouge.

Moi, le plus souvent, je regarde la plus grosse remarque.

Ça m'aide à comprendre où je suis arrivé. (6^e)

Les annotations locales, en marge du devoir, sont lues dans un second temps, par des élèves qui veulent comprendre l'évaluation globale, mais aussi envisager la suite, pointant ainsi l'aspect formatif :

Moi, par exemple je regarde [les autres annotations] après la grosse remarque.

[Je les lis] pour trouver les erreurs et pourquoi on n'a pas eu les points et ce qu'il faut améliorer.

Ces annotations, moi je trouve qu'elles servent beaucoup, et du coup, c'est pour ça que des fois j'ai augmenté mon niveau.

C'est plus précis pour les choses à travailler. (6^e)

L'annotation globale est aussi privilégiée par les 3^e et pour certains, c'est même la seule qui importe :

Les remarques qui sont en haut ou en bas des textes, j'y fais vraiment attention mais les remarques, les petites remarques qui sont dans le texte, je n'y prête pas attention. (3^e)

3. Par exemple pour la compétence « Comprendre les textes », le niveau 2 est « Je suis capable de comprendre globalement ce que j'ai lu (personnages, lieu, date, action) ». Il faut idéalement avoir atteint le niveau 5 (« Je comprends le sens caché de ce que j'ai lu ») ou 6 (« Je suis capable de présenter un avis intéressant sur ce que j'ai lu ») à la fin de l'année de 6^e.

Une autre fait une sélection, retenant « Phrase trop longue » mais faisant l'impasse sur les fautes d'orthographe soulignées. La plupart disent ne pas se [...]