
Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés

Camille CAPELLE

Doctorante CIFRE [NEOPTEC](#),

Sous la Direction de Chantal CHARNET

PRAXILING UMR 5267 Université MONTPELLIER III - CNRS

17, rue Abbé de l'Épée

34090 Montpellier

+ 33 4 67 14 58 61

Camille.capelle@gmail.com

RÉSUMÉ. Cet article propose de décrire les corrections réalisées par dix enseignants-correcteurs sur une même copie de Philosophie pour la préparation du Baccalauréat de série Littéraire (L). Les notes sont très irrégulières, allant de 6 à 15 sur 20 et les annotations très diverses. L'objet de cette étude porte sur l'analyse de ces dernières. Tout d'abord, nous montrerons comment elles se caractérisent sur la copie d'examen et comment l'interaction pédagogique est véhiculée au moyen de ce support. Nous verrons ensuite qu'il est possible à partir de l'analyse de celles-ci d'extraire les règles de ce qui est attendu à l'examen. Il apparaît effectivement que ces consignes ne sont pas appliquées de manière homogène par les différents correcteurs. Nous proposerons ensuite de voir quels sont les changements qui interviennent dans la correction instrumentée sur internet. Nous montrerons en quoi ce nouveau contexte de travail redéfinit le rôle des correcteurs ainsi que leurs pratiques dans le cadre d'un examen.

MOTS-CLÉS : correction, notes, écarts, annotations, harmonisation, examen, ethnométhodologie, dématérialisation, instrumentalisation, internet.

1. Introduction

La copie d'examen papier est un support d'inscriptions qui se co-construit consécutivement au cours des différentes phases qui structurent la réalisation d'un examen pédagogique. Elle est dans un premier temps vierge, accompagnée seulement du libellé du sujet de l'épreuve et remplie à la main par le candidat qui répond au sujet. Elle est ensuite annotée et corrigée par l'examineur qui évalue la copie.

Nous nous intéressons dans la première partie de cette étude, à la façon dont dix correcteurs examinent et évaluent une même copie d'épreuve de philosophie dans le cadre de la préparation du Baccalauréat de série Littéraire (L). La multi-correction permet d'observer la manière dont chacun examine la copie par des annotations et traces variées. Ces annotations et traces laissées constituent de riches informations. De nombreuses études se sont intéressées aux écarts de notation (LAUGIER et WEINBERG 1936, MERLE 1996, SUCHAUT 2008). Peu se sont attachés à décrire et analyser les annotations pour tenter d'expliquer les écarts de notes. Nous souhaitons montrer qu'une analyse des annotations peut, d'une part informer sur la manière dont les correcteurs examinent une copie d'examen, d'autre part, proposer des pistes pour expliquer en quoi la notation d'une même copie peut comporter jusqu'à 9 points d'écart.

Nous proposerons dans une seconde partie d'explorer des corrections réalisées par internet sur un lot de copies dématérialisées¹ et montrerons en quoi la dématérialisation de la correction de copies d'examens influence les pratiques des correcteurs.

2. Corrections d'une copie sur papier

2.1. Le contexte d'étude de la multi-correction

Nos observations sont portées sur une copie de philosophie de Terminale Littéraire, évaluée en cours d'année scolaire à 14/20 par l'enseignant qui a posé le sujet. Cette copie a fait l'objet d'une expérimentation, réalisée par le site www.letudiant.fr. L'expérimentation a consisté à faire corriger et évaluer dix enseignants par la méthode dite en aveugle². Les notes s'étalent de 6 à 15/20, comprenant trois 12/20. Les copies sont accessibles à partir du [lien ci-dessus](#)³.

¹ La dématérialisation est la numérisation de copies papier pour leur envoi vers une application web de correction.

² La multi-correction en aveugle implique que les examinateurs ne se soient pas concertés avant la correction et que les notes des uns ne soient pas communiquées aux autres au moment de la correction.

³ <http://www.letudiant.fr/examen/baccalaureat/bac-la-philo-note-t-elle-juste/corrections-d-une-meme-copie-de-philo-un-prof-note-6-20.html> [consulté le 17 juin 2010]

Cette expérience de multi-correction s'inspire des premières études réalisées en 1936, dans le cadre de la commission française de l'enquête Carnégie. Six correcteurs évaluent et attribuent une note sur 20 pour 100 copies de 6 disciplines. Les résultats de cette enquête sont exploités par Henri LAUGIER et Dagmar WEINBERG (1936) qui font état d'écart de notes importants : jusqu'à 13 points d'écart en composition française, 12 en philosophie et en version latine, 9 en anglais et en mathématiques, 8 en physique. Le souci d'homogénéité dans les corrections de copies du Baccalauréat amène les chercheurs à réaliser des estimations pour voir dans quelle mesure une note serait équitable, compte-tenu des aléas de la subjectivité des corrections. Ils concluent qu'il faudrait qu'une même copie de philosophie soit corrigée par 127 correcteurs pour que la moyenne des notes soit la plus représentative possible de la valeur du travail du candidat perçue par les correcteurs.

Une nouvelle étude sera réalisée en 2008 par Bruno SUCHAUT sur trois copies de Sciences Economiques et Sociales du Baccalauréat. Il en ressort également des écarts de notes allant jusqu'à 10 points entre deux correcteurs. L'auteur montre que plus une copie est faiblement notée, plus les annotations sont nombreuses sur la copie.

En 1972, Roland ÉLUERD s'intéressait à la nature des erreurs de français relevées par les enseignants pour une épreuve de résumé de conte littéraire, ainsi que pour une interrogation de géographie de classe de sixième. Il montre qu'il existe plusieurs sortes de corrigés : les uns visent simplement à signaler la faute à l'élève ; les autres fournissent ce qu'il appelle un « corrigé-modèle ». Il s'agit par exemple d'une lettre en trop retranchée sur un mot mal orthographié ou d'un mot manquant ajouté dans une phrase mal construite. Il peut également s'agir d'une association avec un commentaire qui donne la règle à l'élève afin de l'amener à l'appliquer et ainsi rectifier son erreur. L'auteur souligne que la correction doit avant tout amener l'élève qui fait une erreur à pouvoir la résoudre et affirme que cette résolution se manifeste au moyen d'« un échange continuel entre le professeur-lecteur et l'élève-auteur » à travers la copie corrigée (ÉLUERD 1972 : 121).

Pourtant, Michel CHAROLLES (1978) soutient l'idée que les annotations des enseignants sont souvent « pré-théoriques », s'attachant simplement à déprécier les erreurs de surface qu'ils rencontrent dans le texte, sans fournir aucune aide efficace à l'élève. Il affirme qu'il est possible à partir des annotations d'explicitier les règles et consignes du travail attendu. Pour autant, ces règles ne s'appuient pas selon lui sur un ordre logique, dont on pourrait anticiper la reproduction. Elles reposeraient davantage sur des stratégies aléatoires (ibid. : 9).

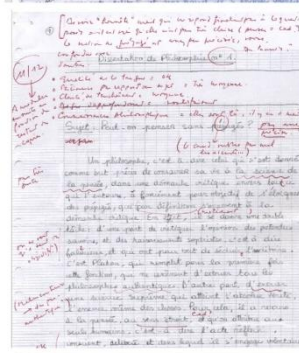
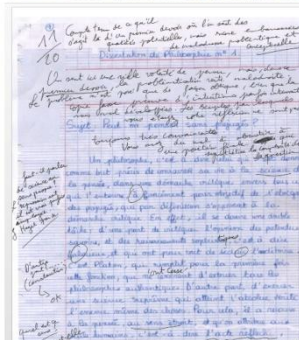
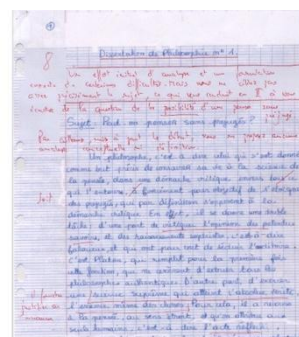
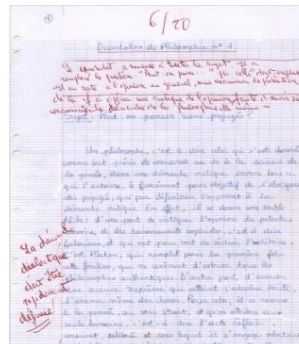
Nous proposons d'explorer le corpus de corrections afin d'observer comment se caractérisent les annotations des correcteurs sur la même copie. En prenant appui sur les fondamentaux de l'ethnométhodologie (GARFINKEL 1967) qui s'intéresse aux

activités dans leur déroulement pour comprendre les règles qui les guident, nous considérons la correction de copies d'examen comme une activité qui se construit par et à travers les annotations et traces sur la copie. Nous montrerons en quoi ces annotations donnent accès au raisonnement pratique du correcteur dans le cours de sa correction.

2.2. Description du corpus de multi-correction

Les annotations et traces auxquelles nous nous intéressons proviennent de dix examinateurs qui annotent la même copie de philosophie, évaluée au cours de l'année de Terminale Littéraire. Les professeurs qui ont accepté de participer à cette étude n'ont pas tous connaissance du cadre expérimental auquel ils contribuent et corrigent de manière strictement indépendante, sans consigne spécifique, ni concertation entre eux. Le contexte expérimental peut en effet influencer les résultats de l'étude. En effet, certains font remarquer que dans un contexte réel, une copie n'est jamais évaluée seule, en tant qu'unité. Une copie est toujours l'élément d'une série qui implique une recherche d'homogénéisation de la part du correcteur dans le traitement du lot de copies. Lors du Baccalauréat, plusieurs copies seront examinées au cours d'une commission d'harmonisation, réunissant Inspecteurs d'Académie et professeurs pour tenter de s'accorder sur la définition de principes communs selon lesquels devront être notées les copies.

À première vue, nous constatons que les annotations sont nombreuses sur la plupart des copies. Nous relevons quelques appréciations « *Compte-tenu de ce qu'il s'agit là d'un premier devoir, [...]* » et « *[...] dans ce premier devoir [...]* », qui montrent que les correcteurs prennent ici en compte la dimension formative de la réalisation d'un devoir en cours d'année. Cela explique notamment la quantité d'annotations qui ont pour but, d'apporter un retour pédagogique à l'élève pour lui permettre de s'améliorer lors de l'examen final du Baccalauréat. Cette richesse d'annotations nous intéresse tout particulièrement, puisque nous nous appuierons sur ces données pour éclaircir le raisonnement effectué



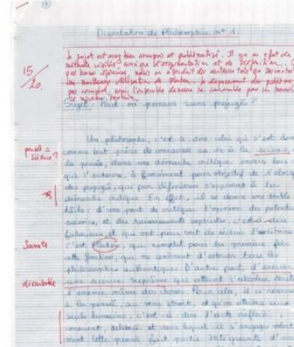
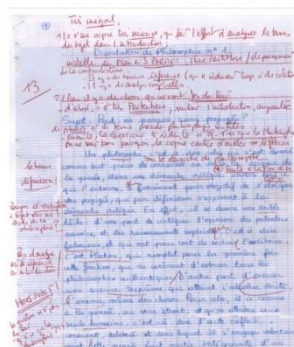
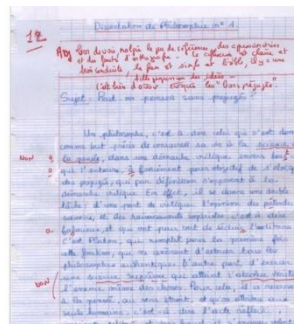
Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés

par les correcteurs et tenter de voir ce qui peut expliquer les écarts de notation. Bien évidemment, ces seuls indices ne suffiront pas à fournir une explication exhaustive, mais nous tenterons dans cette première étude d'en dégager des pistes.

La visualisation du corpus dans son ensemble fait nettement apparaître la spécificité des différentes corrections, qui transforment la même copie par le caractère singulier des annotations propre à chacun des correcteurs. Chacune des copies peut être identifiée d'une part, par un niveau textuel et linéaire ; d'autre part, par un niveau graphique ou « bi-dimensionnel » (LEBRAVE 1983 : 18). Cette singularité se manifeste par la variabilité des écritures, des couleurs utilisées pour la correction (rouge, noir, bleu), du remplissage de la copie, des tracés, sigles ou signes utilisés. La mise en évidence des objets d'étude par couleurs a été analysée dans les pratiques professionnelles comme un procédé visuel permettant aux professionnels de structurer les données (GOODWIN 2000 : 16).

Les corrections paraissent donc très hétérogènes. Toutefois, nous pouvons dès lors constater que le schéma d'annotations sur la première feuille de la copie est relativement standardisé pour chacun des correcteurs. Sur chaque copie, le correcteur inscrit la note sur vingt en haut à gauche de la première feuille. Un paragraphe de commentaires d'appréciation accompagne la note dans le prolongement linéaire de la feuille. L'emplacement de la note joue en effet un rôle fonctionnel sur la copie. Visible au premier coup d'œil, cela facilite le report des notes aux candidats lors de la saisie administrative sur ordinateur. D'autre part, la note et l'appréciation en en-tête figent et catégorisent la copie du candidat par rapport aux autres copies à corriger, la rendant plus facile à repérer et à identifier dans le lot. La couleur utilisée pour la correction est très souvent différente de celle utilisée par le candidat. La correction vient alors se calquer au premier plan de la copie, de manière indélébile. La copie a été jugée.

Pour autant, l'activité de correction suit un déroulement temporel basé sur des pratiques de correction propres à chacun. Nous pouvons raisonnablement supposer que l'espace en en-tête comprenant la note et l'appréciation générale est laissé vide jusqu'à la décision finale du correcteur. Dans ce cas, les annotations doivent pouvoir nous renseigner sur le déroulement pratique de l'activité d'annotation du correcteur.



3. Spécificités des annotations

3.1. Typologie des annotations

Les premières traces laissées par le correcteur sont les traces du lecteur qui construit son jugement progressivement sur la base des empreintes qu'il laisse dans le texte de la copie et majoritairement dans la marge. Plusieurs indices nous permettent d'observer cela. En effet, les annotations du correcteur suivent une gradation dans le déroulement linéaire de la lecture du texte. Elles accompagnent également le texte par une double-dimension verticale dans la marge.

a) Trajectoire des annotations

Observons les annotations de la copie notée 13/20. Dès la première page, nous lisons dans la marge « *Pourquoi réorienter le sujet vers une étude de la philosophie ?* », reprise en-dessous par une seconde remarque « *HORS-SUJET ! La question n'est pas du tout : "qu'est-ce que la philosophie ?"* ». En deuxième page, le terme de « philosophe » employé par le candidat est entouré dans le texte. Cette trace s'accompagne au même niveau dans la marge du commentaire : « *Personne n'a dit qu'il s'agissait d'une question sur la philosophie* ». En troisième page, une nouvelle remarque est faite en parallèle au soulignement du terme « philosophe » à nouveau employé : « *Et pourquoi parler spécifiquement de philosophie ? Cela n'a toujours pas été expliqué* ».

L'enchaînement de ces annotations montre que le correcteur relève progressivement la même erreur. Cette dernière remarque appuyée par la négation « *n'a toujours pas* » rend manifeste le fait que depuis le début, le correcteur-lecteur ne comprend pas l'emploi du terme « philosophe » et s'attend à trouver des explications dans la suite du texte. Il mentionne le fait, au niveau du quatrième emploi, que rien de tel n'a encore été relevé. Cette annotation délimite la portée de la lecture : le correcteur-lecteur signale qu'à ce niveau-là précis du texte et de sa lecture, l'emploi du terme en question n'est pas explicité et par conséquent, n'est toujours pas compris du lecteur. Puis à nouveau, en quatrième page, nous retrouvons : « *encore une fois, le mot " philosophe " n'est pas du tout dans l'énoncé du sujet* ». Les marqueurs temporels (ici « *encore une fois* ») et la négation sont des marqueurs dialogiques, qui renvoient à un discours antérieur (BRES 2005). L'annotation ne fait pas uniquement référence au texte du candidat. Le correcteur renvoie ici en même temps à ces propres annotations antérieures. La deuxième remarque « *La question n'est pas du tout : " qu'est-ce que la philosophie ? "* » montre que le correcteur reconstruit un énoncé fictif Eⁿ qui correspond à la question à laquelle répond le candidat. Or, cet énoncé n'est pas présent dans le sujet (« *personne n'a dit que* ») et tient donc une valeur argumentative permettant de démontrer au candidat qu'il ne répond pas à la question.

Emanuel A. SCHEGLOFF et al. (1977), désignent par « réparation » (*repair*), la correction effectuée par un locuteur d'une erreur qu'il a précédemment commise lors d'un échange conversationnel. La réparation peut venir du locuteur lui-même,

dans ce cas, elle est auto-initiée (*self-initiated repair*) ; elle peut également être invitée par un autre locuteur, dans quel cas elle sera hétéro-initiée (*other-initiated repair*). Dans les interactions pédagogiques en classe, il est fréquent que l'enseignant invite l'élève à réparer son erreur (DE CHANAY et VIGIER 2010). Dans le corpus étudié, le correcteur « dialogue » avec le texte du candidat à l'image d'un échange oral dans lequel ses remarques viendraient agir sur l'enchaînement des tours de parole futurs. Pourtant, la dimension figée instaurée par la copie papier ne permet aucune transformation du texte de l'élève. L'enseignant mobilise donc les mêmes ressources qu'à l'oral pour « corriger » les propos de l'élève sur la copie papier. La dimension interactive présente dans les pratiques de correction est pourtant en contradiction avec la réalité des pratiques pédagogiques, puisqu'après un examen, la copie n'est pas souvent remise au candidat. Seule la note restera.

b) Marqueurs d'interaction

Observons à présent la forme des annotations du correcteur. Nous observons une fréquence assez élevée de questions dans le corpus de corrections. Ces questions interrogent directement le candidat-élève. La copie d'examen constitue donc un support d'échange pédagogique entre l'enseignant et l'élève. Nous proposons de voir comment se caractérise les annotations s'adressant au candidat-élève.

Voyons tout d'abord la nature des questions. Nous en relevons quelques unes : « *quel est ce sens ?* », « *pourquoi parler de ça maintenant ?* », « *n'est-ce que cela ?* », « *et pourquoi cette question ?* ». Ces questions sont en général reliées par des flèches ou autres traces aux éléments relevés dans le texte du candidat. Elles ont toutes pour particularité de répondre, de manière dialogale, au « discours » du candidat-auteur. Le correcteur-lecteur participe ainsi en cours de lecture en interagissant directement sur le contenu du texte, au moyen d'annotations sur la copie.

Cette interaction se manifeste également par d'autres moyens :

-l'impératif : « *définissez* », « *précisez* », « *sautez des lignes* », « *voyez comment faire pour dépasser cela* », « *montrez bien le lien entre...* », « *N'exagérons rien !* »

-l'infinitif : « *A définir* », « *A développer* »

-le style télégraphique : les « 0 » dans la marge, « *contradictoire !!* », « *pensée = science ?* », « *mal-dit* », « *trop vague* », « *sujet ?* », « *soit* », « *Bien* », « *AB* », « *B* », « *D'autre part ?..... (construction) → OK* », « *+* », « *idem* »

-les interjections : « *oups* », « *?* », « *ah bon ?* »

-les évaluations dépréciatives : « *C'est une copie ce n'est pas un article* », « *Tout cela est très sophistiqué, jargonneux, bavard et on va nulle part. Aucun problème n'est posé.* ».

Ces remarques dépréciatives, parfois violentes pour le candidat (CHAROLLES 1978), n'ont pas vocation à permettre à l'élève de s'améliorer. Elles pointent des erreurs sans fournir aucune ressource au candidat pour y remédier. Ainsi, l'orientation des annotations vers le candidat-élève n'a pas toujours valeur de retour pédagogique formatif (*feedback*) pour le candidat.

c) L'énonciation de règles à suivre

Le correcteur peut également fournir des pistes pour le candidat quant à ce qu'il « aurait fallu » ou « devrait » faire. Voyons comment cela se caractérise dans le corpus. Le fait de fournir la règle doit permettre à l'élève de comprendre son erreur pour pouvoir la rectifier. Dans les interactions en classe, le professeur peut amener l'élève à revenir à la source (l'énoncé ou le cours) pour pouvoir rectifier son erreur (BONU 1994). Nous proposons de voir par quels moyens l'enseignant-correcteur énonce les règles à suivre pour corriger les erreurs sur la copie d'examen. Nous relevons :

-le présent de vérité générale : « *La démarche dialectique doit être rapidement définie* », « *Il faut davantage "assumer" le libellé dès le début de l'intro* », « *Il faut montrer en quoi la démarche philosophique critique exige que l'on se pose cette question* »

-le futur simple à valeur d'impératif : « *Il faudra préciser le rapport entre pouvoir et devoir et bien rester sur le sujet* »

-le conditionnel passé : « *il aurait fallu distinguer : Préjugé, Principe, Hypothèse, etc* »

-le syntagme adverbial : « *pas d'analyse ou de référence en intro* »

-l'infinifitif « *Une phrase vide de sens. A éviter* »

Ces règles peuvent ici assurer deux fonctions : une fonction formative, car elles peuvent permettre au candidat de comprendre comment s'améliorer ; une fonction argumentative, car les règles sont présentées comme des règles objectives, qui viennent justifier les erreurs relevées sur la copie.

d) Le corrigé

Le corrigé fournit directement la bonne réponse au candidat. Dans le corpus de corrections, nous relevons :

-le corrigé des fautes de français : « *sophistestiqués* », « *telle ou telle* »

-la négation et rectification : « *Il ne s'agit pas de justice mais de droit moral ici* »

Les annotations que nous venons de décrire dans le texte s'adressent de manière dialogale, au candidat et l'appellent à réagir. La copie d'examen apparaît donc comme un support privilégié pour l'interaction entre le correcteur-enseignant et le candidat-élève. Toutefois, nous allons voir que les appréciations de la copie ne s'orientent pas systématiquement vers le candidat.

3.2. Hétérogénéité des appréciations

Après étude des annotations relevées dans le texte de la copie, nous remarquons que la quantité d'annotations varie fortement de l'un à l'autre des correcteurs. Les corrections sur la copie notée 13/20 sont très denses, occupant la quasi-totalité des marges et en-tête disponibles, ainsi que la fin de l'espace vierge sur la dernière feuille de la copie. Cela est également le cas pour les correcteurs évaluant la copie à 11/20, ainsi qu'à 11-12/20, dans une moindre mesure. Les annotations sont en revanche beaucoup moins denses chez les autres correcteurs, qui se contentent d'une

appréciation sur la première feuille et de quelques traces et annotations souvent de style télégraphique. S'il est difficile de dégager une loi à laquelle obéiraient la quantité et la qualité des annotations, nous osons tout de même une remarque : il semblerait que les correcteurs qui ont évalué la copie comme moyenne (entre 11 et 13/20) annotent davantage la copie et favorise ainsi l'aide au candidat. Les appréciations globales données par ces correcteurs valorisent un effort, tout en soulignant des faiblesses : « *On sent ici une réelle volonté de penser, mais dans ce premier devoir, la problématisation reste maladroite.* »

A contrario, les correcteurs qui considèrent la copie relativement « bonne » (15/20) ou relativement « mauvaise » (6 à 8/20) annotent de manière moins lisible d'une part, et fournissent peu de conseils pédagogiques à l'élève pour lui permettre de s'améliorer d'autre part. Bien évidemment, cette observation peu difficilement être soutenue compte-tenu de la faible quantité de données observées et surtout, du cadre expérimental pour lesquels les enseignants ont bien voulu s'impliquer.

a) Les appréciations

Nous observons que les annotations de première et de dernière page, varient considérablement dans leur forme. En effet, alors que les annotations dans le texte se caractérisent par un échange personnel et direct entre le correcteur et le candidat, les annotations de début et de fin de copie se caractérisent par une prise de recul de la part des correcteurs. Les correcteurs ont pour cela recours à des formules de généralisation par un recours à un pronom indéfini « *Il y a [...]* », « *On sent [...]* », « *On aimerait bien [...]* », ainsi qu'un discours sur le candidat, qui n'est plus destinataire à la troisième personne : « *L'auteur a renoncé [...]* ». Ces marqueurs reflètent un discours qui tend vers l'objectivation. Les correcteurs ne raisonnent plus ici comme enseignants qui pointent et invitent le candidat à comprendre ses erreurs. Ils prennent le rôle d'enseignants-correcteurs, qui n'agissent plus comme individualités, mais bien comme représentants d'un groupe et de l'institution à laquelle ils appartiennent et à laquelle ils rendent compte. Le correcteur adopte donc un autre rôle et ne se positionne plus dans la relation enseignant/élève mais davantage dans une relation enseignant/pairs.

b) Le traitement des éléments de la copie

Le traitement des éléments de la copie se caractérise également de manière hétérogène. Nous proposons de voir l'exemple d'une citation employée par le candidat. Dans l'exercice de dissertation de philosophie, la citation est un élément important qui peut permettre au candidat de faire preuve d'une certaine maîtrise de ses connaissances et donc de faire-valoir pour son travail. Observons comment est reçue la citation du candidat par les différents correcteurs. Alors que certains ne relèvent aucune trace sur la citation, un correcteur annote « *citation inventée* » (12/20), alors que d'autres annotent : « *trop allusif* » (12/20), « *la référence à Kant est pertinente. Reste à l'expliquer* » (6/20), « *expliquez le sens précis de cette citation* » (11/20), « *à expliciter* » (6-7/20), « *à définir : c'est une copie ce n'est pas un article* » (13/20), « *Bonne référence* » (15/20).

La citation est ici traitée de manière très différente d'un correcteur à l'autre. Pour autant, on distingue clairement que pour la plupart, la citation est valorisée dans la dissertation, à condition qu'elle soit pertinente par rapport au sujet et surtout que le candidat soit capable d'en expliciter le sens. L'hétérogénéité des notations pourrait par conséquent se traduire par une absence de règles communes concernant ce qui est valorisé ou non.

L'interprétation du « hors-sujet » semble également assez différente d'un correcteur à l'autre. Le glissement du sujet qui est pourtant relevé par la majorité des correcteurs dans le texte, est très inégalement traité dans l'appréciation générale et a priori, par voie de conséquence, dans la note. Cela pourrait expliquer pour partie la variabilité des notes. Comparons ces appréciations :

« *Un tel glissement en grande partie hors sujet ne vaut certainement pas à cette copie la moyenne.* » (6/20)

« *Vous ne ciblez pas assez précisément le sujet, ce qui vous conduit à vous écarter de la question de la possibilité d'une pensée sans préjugé.* » (8/20)

« *Devoir "honnête" mais qui ne répond pas à la question posée* » (11-12/20)

« *Ce n'est pas le sujet* », dans le texte et en appréciation : « *Devoir assez clair, avec une problématisation implicite mais peu d'explication en introduction, et des arguments, certes inégaux.* » (12/20)

« *Je suis assuré que je lui mettrais 10 et + (trace évidente d'un cours et compréhension de quelques exigences essentielles) mais le contenu est décevant (analyse/développement insuffisants, des idées et argumentations parfois très inconsistantes, ce qui m'empêcherait de valoriser trop haut).* » (12/20)

« *La question est réduite à "qu'est-ce que la philosophie ?" On ne sait pas pourquoi la copie centre d'emblée sa réflexion sur la démarche du philosophe.* » (13/20)

« *Le sujet est assez bien compris et problématisé* » (15/20)

Nous voyons que la cohérence de la réponse avec le sujet pose problème aux correcteurs, qui ont finalement des difficultés à cerner le degré de compétence du candidat : « *En bref, on ne peut pas donner une mauvaise note à une copie aussi sérieuse et informée ; mais on aimerait bien, parce que le style est on-ne-peut plus insupportable, prétentieux.* » (13/20).

Certains prennent d'ailleurs quelques réserves : s'ils peuvent garantir qu'ils mettraient plus ou moins de la moyenne, ils ne semblent en revanche pas être aussi sûrs pour ce qui est de la note à attribuer plus précisément. Nous voyons de plus que pour la même copie, deux correcteurs s'opposent catégoriquement entre celui qui attribue un 6/20 et celui qui accorde le double de points.

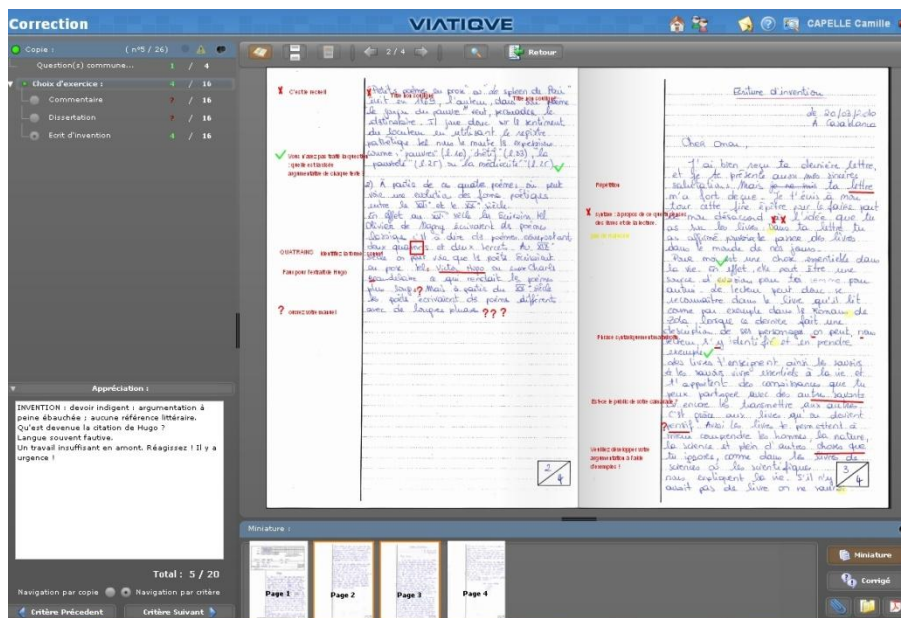
4. Les pratiques de correction instrumentées sur internet

La plateforme de dématérialisation des corrections VIATIQUE⁴ permet la numérisation des copies papier pour leur correction sur une interface dédiée par Internet. La correction de copies sur la plateforme permet la définition de critères spécifiques à évaluer et la mise à disposition de consignes précises à l'ensemble des correcteurs. Nous nous intéressons à la prise en main de l'outil et à la manière dont les usagers définissent les critères de correction et le barème pour la correction des copies. En effet, la plateforme de dématérialisation implique l'explicitation et le paramétrage du système pour la mise en œuvre concrète des procédures de correction. Nous proposons d'explorer le contexte de travail dans lequel les correcteurs ont réalisées les corrections d'une épreuve commune de Lettres pour la préparation au Baccalauréat.

La plateforme de correction en ligne introduit plusieurs changements dans le contexte de travail de l'enseignant en mettant différents outils à sa disposition. Le correcteur dispose par exemple de documents attachés tels que le corrigé, les consignes de correction et autre documents d'aide à la notation fournis par les responsables de l'épreuve. L'interface numérique distribue également les données de manière différente : les points, l'appréciation et la note chiffrée ne sont plus appliqués directement sur la copie mais dans une fenêtre séparée de la copie sur la gauche de l'interface (voir illustration ci-dessous). Cette fenêtre disposée en parallèle à la copie dématérialisée suppose la définition explicite et détaillée de ce que le correcteur évalue à travers le sujet d'examen. La définition des critères et consignes de correction dans le système permet ainsi d'avoir directement à disposition un ensemble d'éléments de repère pour l'évaluation et permet de rationaliser les notations sur la base de critères homogènes et concertés. C'est également une ressource pour le candidat-élève, puisque la copie corrigée peut ensuite lui être renvoyée directement par messagerie électronique avec les points par critères lui permettant d'avoir accès à un bilan détaillé sur la valeur de son travail.

La correction sur la plateforme de dématérialisation constitue également un espace d'échange commun avec les autres correcteurs et inspecteurs pédagogiques, que ce soit de manière synchrone, au moyen de la messagerie instantanée ou asynchrone, au moyen du forum. Ces moyens d'échanges permettent aux correcteurs d'ajuster leurs pratiques par rapport aux consignes données par les inspecteurs pédagogiques ou par rapport aux pratiques d'autres correcteurs. L'inspecteur pédagogique peut également suivre l'avancée des corrections en temps réel pour pouvoir agir en cas de besoin. L'utilisation de ces outils est particulièrement influente pour la correction des épreuves certificatives du Baccalauréat qui nécessitent une harmonisation des corrections (cf. CAPELLE 2010).

⁴ [VIATIQUE](#) est une plateforme sur internet qui permet la correction des copies d'examens numérisées. Cette plateforme a été conçue par la société NEOPTec pour les corrections du Baccalauréat.



Interface de correction dématérialisée dans le cas d'une épreuve commune de Lettres

Dans le cas de l'épreuve commune de Lettres observée, le barème se définit de la manière suivante : une première question notée sur 4 points ; un second exercice au choix du candidat (dissertation, commentaire de texte ou écrit d'invention) noté sur 16 points. Un document attaché précise le retrait de points en cas d'erreur et détaille, de manière très succincte, la composition des points pour l'exercice au choix. Nous constatons que les critères détaillés dans ce document ne sont pas reportés dans le barème de l'interface (fenêtre verticale à gauche de l'écran). Ainsi, les correcteurs ne disposent d'aucune contrainte manifeste pour fixer les points pour les deux questions. Les usages émergents sont ici déterminés par des pratiques antérieures routinières, plutôt que par les pratiques nouvelles attendues à travers l'outil technologique. Cette absence de transparence dans les critères rend difficile de dégager la logique sur laquelle s'appuient les correcteurs pour évaluer.

En approfondissant l'exploration du contenu des copies dématérialisées corrigées, nous retrouvons des traces et annotations de correction numériques similaires à celles observées précédemment par écrit : points d'interrogation, annotations textuelles variées (questions, phrase à l'impératif, infinitif...), coche, croix, soulignements, etc. La différence notable est que les couleurs utilisées sur une même copie sont plus variées (rouge, vert, jaune, bleu) qu'à l'écrit. L'usage des couleurs participe d'ailleurs à fournir du sens aux annotations : les coches sont en vert et signalent un élément valorisé de la copie ; les erreurs, remarques dépréciatives ou impératives sont en rouge ; les surlignements ou remarques plus générales peuvent être en jaune ou bleu. Le code couleur utilisé permet ainsi d'avoir rapidement accès

à la catégorisation opérée par le correcteur sur les éléments de la copie (réponses justes valorisées ou erreurs).

Nous observons ensuite que les appréciations générales inscrites sur l'espace dédié de l'interface sont directement orientées vers le candidat et non plus vers un destinataire extérieur. Les appréciations prennent ici la forme de listes de conseils adressés au candidat à la deuxième personne du pluriel, comme par exemple :

« corpus : incomplet et partiellement erroné, commentaire : la méthode d'analyse du texte est bien utilisée. Vous savez observer et analyser. Mais revoyez la structure des parties (paragraphes dans la deuxième ?). Des erreurs de langue. Certaines zones du texte restent trop peu explorées. »

« INVENTION. Devoir assez bien écrit. De la conviction. Mais un défaut auquel vous devez remédier : vous ne construisez pas suffisamment votre propos et les exemples sont bien rares. Ceux que vous donnez n'ont pas été exploités. Faites un plan suffisamment détaillé avant de rédiger. »

« copie globalement bâclée. Exercices survolés. Ressaisissez-vous; les épreuves du baccalauréat approchent ! »

La facilité de retour de la copie au candidat par messagerie permise par la correction en ligne peut expliquer l'absence de remarques qui s'orienteraient vers un autre destinataire que le candidat, comme nous l'avons observé dans le cas de la multi-correction sur papier. Les traces et annotations numériques observables participent toutes à fournir un corrigé plus ou moins explicite pour le candidat. Nous constatons donc que l'interface de correction est utilisée en tant qu'outil pédagogique et moyen d'échange entre l'enseignant-correcteur et le candidat-élève.

L'espace numérique de travail amène ainsi l'enseignant-correcteur à re-spécifier son positionnement social :

- les espaces dédiés à la notation, à l'appréciation et la copie sont des espaces d'échanges au sein desquels le correcteur s'oriente vers le candidat ;
- la messagerie et le forum sont des espaces d'échanges au sein desquels le correcteur s'oriente vers ses pairs (collègues-enseignants et inspecteurs pédagogiques).

La parcellisation des espaces au sein de l'interface de travail implique en effet une rationalisation de la correction. Dans ce contexte, le correcteur prend conscience de l'utilité de sa correction qui sera renvoyée par messagerie à l'élève. La plateforme collective qui rend les corrections directement observables et faciles d'accès pour ses pairs, influence également le positionnement social du correcteur qui ne joue plus un rôle d'acteur isolé dans une sphère individuelle sur le papier, mais prend conscience du caractère collectif et du droit de regard sur ses obligations institutionnelles.

5. Conclusions

L'analyse de la multi-correction sur papier a permis d'ouvrir des pistes pour tenter d'expliquer les écarts de notes entre les différents correcteurs. Il apparaît que les règles de correction ne sont pas toujours appliquées de la même façon. Nous avons

par exemple vu que pour la plupart des correcteurs, le candidat ne doit pas se contenter de citer les dires d'un auteur, il doit être capable de les expliquer. Ce principe n'a pourtant pas été suivi par tous. De tels écarts d'interprétation ont probablement des répercussions sur la notation, quand bien même les correcteurs s'accorderaient sur des principes de correction communs.

L'hétérogénéité dans la multi-correction se manifeste également au niveau du traitement général de la copie : il paraît très peu évident pour les correcteurs de garantir une valeur chiffrée à la copie de philosophie. La complexité des informations énoncées dans la dissertation partage les correcteurs tantôt au-dessus ; tantôt en-dessous de la moyenne. Certaines appréciations soulignent qu'un style « *séducteur* » peut parfois influencer le correcteur. Par conséquent, il est évident que la complexité d'un sujet d'examen sans « balisage » pour le correcteur, entraînera indéniablement des variations et des écarts dans l'interprétation de chacun.

A l'origine, l'examen du Baccalauréat qui se basait sur une évaluation orale du candidat, permettait un réajustement constant de l'échange avec le candidat sur le sujet. Les moyens de correction que nous avons observés sur papier, comme sur ordinateur sont d'ailleurs étonnamment proches des moyens couramment employés à l'oral (interjections, impératifs, discours direct...). La nécessaire transformation de l'évaluation orale en évaluation écrite entraînée par la massification des élèves à évaluer, n'a pourtant pas pris en compte les risques de dérive vers le hors-sujet pour le candidat qui ne bénéficie d'aucune aide en cours de production.

Nos observations sur les usages instrumentés émergents ont montré que les outils permettant la définition de critères communs détaillés ne sont pas utilisés. L'hétérogénéité des pratiques de correction semble donc être non seulement admise, mais également entretenue lorsque la technologie permet d'en réduire les effets. La confiance totale conférée aux enseignants-correcteurs donne ainsi lieu à une absence de définition de règles explicites et transparentes dans les pratiques d'évaluation.

Nous avons exploré les différentes corrections réalisées par écrit sur la même copie de dissertation de philosophie et montré que pour chacun des correcteurs, la position adoptée est dans un premier temps, celle de correcteur-lecteur. Lors de cette lecture, le correcteur pointe certains éléments et interagit sur le texte, à l'image d'un acteur en pleine démonstration de soliloque dans un espace personnel et figé. Le soliloque se manifeste par des annotations de formes multiples qui s'orientent vers ses propres remarques antérieures (discours dialogique) et vers le candidat sous forme d'échange direct (verbes à l'impératif, à l'infinitif, interjections, questions, commentaires « pré-théoriques », règles à suivre, etc.), sans que ce « discours » n'aboutisse finalement à un retour pédagogique concret pour le candidat.

Les annotations tant linguistiques que sémiotiques sur la copie restent sensiblement les mêmes du contexte papier au contexte numérique. Dans le contexte numérique, il apparaît toutefois que les appréciations générales se matérialisent par une liste de conseils adressée au candidat-élève. La plateforme numérique renvoie le correcteur

dans une réalité qui n'est plus fictive : la copie corrigée peut immédiatement être envoyée au candidat par internet d'une part ; d'autre part, la correction n'est plus une activité isolée, mais bien une activité collective dans laquelle les membres échangent et peuvent visualiser leurs corrections mutuelles dans leur déroulement temporel et spatial.

Dans la correction sur papier, nous avons observé que les annotations de début et de fin de copie prennent la forme d'un discours objectivant d' « expert », s'adressant à un interlocuteur absent du contexte (qui pourrait être jury d'examen, inspecteur académique, ou collègue enseignant...). Le correcteur argumente son appréciation par la généralisation et l'objectivation (énonciation à l'aide de pronoms indéfini « on » ou « il », désignation du candidat à la 3^{ème} personne du singulier, etc.).

L'instrumentation des corrections amène le correcteur à redéfinir ses pratiques en dissociant son orientation, d'une part vers le candidat à travers l'interface de correction ; d'autre part, vers les autres correcteurs et inspecteurs pédagogiques sous forme d'échanges synchrones ou asynchrones à travers les outils de communication (messagerie, forum) dans le cours de sa correction. Il ne justifie et n'argumente plus sa correction. L'environnement numérique de travail l'amène à ajuster ses pratiques compte-tenu de sa relation devenue tangible et synchrone auprès de ses pairs et des opportunités d'envoi du corrigé en temps quasi-réel au candidat. La dématérialisation des copies d'examen offre ainsi un espace de travail dans lequel les pratiques de correction prennent sens pour les correcteurs, tant dans leur relation collective de travail que dans la relation pédagogique avec l'élève.

(Conclusions réalisées en coordination avec Jean-Pierre MOUSSETTE)⁵

5. Bibliographie

BONU, B. « Remarques sur le traitement de l'erreur dans la classe », *Actes du colloque « Perspectives and current work on ethnomethodology and conversation analysis »*, Urbino, 11-13. 7. 1994, pp. 179-186.

BRES, J. « Savoir de quoi on parle », in *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Université, 2005.

CAPELLE, C. « La correction de copies d'examen : du support papier à la gestion par ordinateur », In *Actes des Troisièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH*, Université Lyon 1, 6 et 7 mai 2010, pp. 123-129.

CHAROLLES, M. « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. », *Langue Française*, Vol. 38 N°1. Enseignement du récit et cohérence du texte, 1978, pp. 7-41.

DE CHANAY, H. et VIGIER, D. « Voulez-vous reformuler avec moi ? Approche interactive et polysémotique de la reformulation en interaction didactique », In A. RABATEL, *Les*

⁵ Travaux réalisés dans le cadre du suivi scientifique de la thèse CIFRE, NEOPTec.

EducPros.fr (Juillet) 2010

reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2010, pp. 135-149.

ÉLUERD, R. « La norme et la correction des copies », *Langue française*, Volume 16 Numéro 16, 1972, pp. 114-123.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1996.

GOODWIN, C. « Practices of Seeing Visual Analysis : An Ethnomethodological Approach », In van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (ed.) *Handbook of Visual Analysis*, London: Sage, 2000, pp. 157-182.

LAUGIER, H., WEINBERG, D. *Commission française pour l'enquête Carnégie sur les examens et concours. La correction écrite des épreuves du Baccalauréat*. Paris : Maison du Livre, 1936.

LEBRAVE, J-L. « Lecture et analyse des brouillons », *Langages*, Volume 17, 1983, pp.11-23.

MERLE, P. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, PUF, 1996.

SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G. and SACKS, H. « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation », *Language*, Vol.53, No.2, (Jun., 1977), pp. 361-382.

SUCHAUT, B. « La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. », *Les Documents de Travail de l'IREDU*, 2008.