



**HAL**  
open science

# UN LIEU DE TENSION ENTRE POSTURE DE LECTEUR ET POSTURE DE CORRECTEUR : LES TRACES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LES COPIES DES ÉLÈVES.

Jean-Luc Pilorgé

► **To cite this version:**

Jean-Luc Pilorgé. UN LIEU DE TENSION ENTRE POSTURE DE LECTEUR ET POSTURE DE CORRECTEUR : LES TRACES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LES COPIES DES ÉLÈVES. : TRACES DE LECTURES / TRACES DE CORRECTIONS SUR DES ÉCRITS FIC-TIONNELS DE COLLÉGIENS. Linguistique. Université Rennes 2, 2008. Français. NNT: . tel-02986159

**HAL Id: tel-02986159**

**<https://theses.hal.science/tel-02986159>**

Submitted on 2 Nov 2020

**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.

**SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE**

**UNIVERSITÉ RENNES 2**

UFR ARTS LETTRES COMMUNICATION  
Centre d'études des littératures anciennes et modernes (CELAM)

Titre :

**UN LIEU DE TENSION ENTRE POSTURE DE LECTEUR  
ET POSTURE DE CORRECTEUR : LES TRACES DES  
ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS SUR LES COPIES DES  
ELEVES.**

Sous-titre :

**TRACES DE LECTURES / TRACES DE CORRECTIONS  
SUR DES ECRITS FICTIONNELS DE COLLEGIENS**

**THESE DE DOCTORAT**

en langue et littérature françaises  
Didactique de la littérature

Volume 1

présentée et soutenue par M. Jean-Luc PILORGE  
le 14 juin 2008

Directeur de thèse : Mme Annie ROUXEL

JURY

Mme Dominique BUCHETON  
Professeur en Sciences du Langage à l'Université de Montpellier (Rapporteur)

M. Gérard LANGLADE  
Professeur en Littérature française à l'Université de Toulouse II Le Mirail  
(Rapporteur)

M. Jean-François MASSOL  
Professeur en Littérature française à l'Université Stendhal Grenoble III

Mme Annie ROUXEL  
Professeur en Littérature française à l'Université Montesquieu Bordeaux IV  
(Directeur de thèse)

Mme Michèle TOURET  
Professeur émérite en Littérature française à l'Université de Rennes II

À Françoise

À Hélène et Thomas

# REMERCIEMENTS

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	<b>11</b>	
<b>Chapitre I</b> .....	<b>21</b>	
<b><i>Qu'est-ce qu'écrire à l'école ?</i></b>		
<b>Introduction</b> .....	<b>22</b>	
<b>1.1. La place de l'écriture dans l'enseignement du français</b> .....	<b>25</b>	
À la recherche des pratiques ordinaires		
1.1.1. Quelques rappels historiques .....	<b>26</b>	
Les évolutions de l'enseignement de l'écriture		
Écriture et graphie .....	<b>26</b>	
Écriture et imitation des Anciens .....	<b>27</b>	
Travaux d'écriture et correction des devoirs .....	<b>29</b>	
Écriture et rédaction .....	<b>30</b>	
La correction des devoirs en 1902 .....	<b>33</b>	
Écriture entre narration et argumentation .....	<b>36</b>	
La correction collective des devoirs .....	<b>37</b>	
1.1.2. Après un siècle de correction .....	<b>38</b>	
La correction de copies délaissée par l'institution ?		
<b>1.2. La recherche et ses promesses</b> .....	<b>40</b>	
1.2.1. Les développements de la réflexion sur l'écriture et son enseignement .....	<b>40</b>	
Introduction		
La contestation de la configuration traditionnelle de l'enseignement de l'écriture .....	<b>41</b>	
1.2.2. La connaissance des processus rédactionnels .....	<b>43</b>	
Le renouvellement des réflexions sur l'écriture : le modèle de Hayes et Flower .....		<b>44</b>
À la recherche d'un modèle de réception .....		<b>48</b>
Planification et révision : les difficultés de l'apprentissage .....		<b>49</b>
Des conduites de révision en classe .....		<b>52</b>
Révision et correction : des analogies .....		<b>53</b>
Les critères d'évaluation : aide au scripteur, aide au correcteur ? .....		<b>55</b>
1.2.3. Une influence déterminante : l'analyse génétique .....	<b>57</b>	
Des « avant-texte » d'écrivains aux « brouillons » d'élèves .....		<b>57</b>
Écrire, c'est réécrire .....		<b>59</b>
Écrire : concevoir en amont ou dans l'action .....		<b>61</b>

De l'écriture littéraire aux tâches scolaires .....	62
Écrire : l'évolution du brouillon, marque de maturité scripturale .....	64
Écrire : les traces évolutives de la révision .....	66
1.2.3. Le brouillon, le « propre » et le correcteur : un bilan intermédiaire .....	72
1.2.4. L'éclairage des sociologues .....	73
Un éclairage sociologique du rapport à l'écrit .....	74
La visée esthétique et le rapport scolaire à l'écrit .....	76
1.2.5. Une perspective complémentaire : Les enseignants et l'écriture ? .....	78
<b>1.3. La situation institutionnelle aujourd'hui .....</b>	<b>82</b>
<b>L'écriture dans les programmes</b>	
Introduction .....	82
1.3.1. L'écriture dans les programmes de l'école primaire .....	83
Du geste graphique au texte structuré .....	83
L'enseignant et les écrits d'élèves à l'école .....	85
1.3.2. L'écriture dans les programmes de collège .....	87
Vers la maîtrise des discours en production .....	88
La progression des apprentissages dans les programmes <i>stricto sensu</i> .....	89
La progression des apprentissages dans les « Documents d'accompagnement » .....	92
L'enseignant et les écrits d'élèves au collège .....	95
1.3.3. L'écriture dans les programmes de lycée .....	95
L'écriture dans les programmes <i>stricto sensu</i> .....	96
La progression des apprentissages dans les « Documents d'accompagnement » .....	97
L'enseignant et les écrits d'élèves au lycée .....	100
1.3.4. Compléments pour un état des lieux .....	102
Écriture : l'inquiétude de l'institution .....	103
Conclusion .....	107
 <b>Chapitre II .....</b>	 <b>109</b>
<b><i>Une situation de communication particulière</i></b>	
Introduction .....	110
<b>2.1. Des interlocuteurs qui se comprennent mal .....</b>	<b>111</b>
2.1.1. De la consigne à la réalisation .....	111

2.1.2. De la réalisation à l'évaluation .....	113
2.1.3. Une communication difficile .....	114
<b>2.2. Une relecture du schéma de la communication .....</b>	<b>115</b>
2.2.1. Le modèle général de R. Jakobson revu par Catherine Kerbrat-Orecchioni .....	116
2.2.2. Le modèle général appliqué à la situation spécifique de lecture .....	117
2.2.3. La dissymétrie des rôles scripteur / lecteur .....	118
2.2.4. L'univers de discours scripteur / lecteur .....	120
2.2.5. Un pôle négligé : le récepteur .....	122
 <b>Chapitre III .....</b>	 <b>124</b>
<b><i>Les déterminations du professeur lecteur</i></b>	
<b>Introduction .....</b>	<b>125</b>
<b>3.1. Des facteurs déterminants de la lecture du professeur .....</b>	<b>126</b>
3.1.1. La dimension institutionnelle .....	126
3.1.2. La dimension interactionnelle .....	128
3.1.3. La dimension personnelle .....	128
<b>3.2. De la lecture ordinaire à la lecture du professeur .....</b>	<b>129</b>
3.2.1. L'acceptabilité du texte : un problème de destinataire .....	130
« Un » texte, « des » destinataires .....	130
Un texte particulier : le texte « non fonctionnel » .....	131
Un destinataire particulier : le professeur de français .....	132
3.2.2. La cohérence : un problème d'interaction .....	133
3.2.3. Anecdotes exemplaires .....	134
« Une chambre avec échelle » ? .....	135
« Les toits de chaume de Sacsahuaman » .....	136
<b>3.3. Au cœur de la lecture du professeur : la perception du dysfonctionnement .....</b>	<b>139</b>
3.3.1. Qu'est-ce qu'un dysfonctionnement ? .....	139

3.3.2. Les dysfonctionnements dans les écrits des élèves .....	141
3.3.3. Quelques hypothèses sur la nature des dysfonctionnements .....	143
3.3.4. Vers l'analyse des dysfonctionnements .....	147
<b>Chapitre IV</b> .....	<b>149</b>
<b><i>Un objet de recherche : comprendre la lecture du professeur</i></b>	
<b>Introduction</b> .....	<b>150</b>
<b>4.1. Étude des réactions de lecteurs sous forme de traces : quelles difficultés ?</b> .....	<b>152</b>
4.1.1. Une écriture et des pratiques scolaires de référence .....	152
4.1.2. Les annotations sur la copie ou le métadiscours du professeur .....	154
Le métadiscours « ante » .....	155
Le métadiscours « post » .....	155
Le métadiscours : un choix d'implication .....	156
Pourquoi s'intéresser au métadiscours ? .....	158
<b>4.2. À la recherche du correcteur Modèle ?</b> .....	<b>159</b>
4.2.1. Qu'est-ce qu'un correcteur idéal ? .....	159
4.2.2. Le lecteur de copies .....	161
4.2.3. Lecture et correction : un lieu de tensions .....	165
<b>4.3. Étude des réactions de lecteurs sous forme de traces</b> .....	<b>169</b>
4.3.1. Une subjectivité perceptible grâce à la comparaison de traces .....	169
4.3.2. Des questions préalables .....	172
Qu'entend-on par correction ? .....	172
La pertinence contestée des évaluations nationales .....	175
La correction et le corrigé .....	177
4.3.3. Choix méthodologiques pour le recueil et l'analyse des traces de correction .....	179
Un premier choix : Le recueil des données .....	179
Le choix des écrits : quel corpus ? .....	180
Le choix des correcteurs : quel échantillon ? .....	181



<b>Chapitre V</b> .....	<b>183</b>
<b><i>Lectures et corrections de copies : des divergences insoupçonnées Étude de traces : « Le Métro de l'Enfer »</i></b>	
<b>5.1. Contexte de l'expérimentation</b> .....	<b>184</b>
<b>5.2. La correction</b> .....	<b>188</b>
5.2.1. Analyse des traces : approche globale .....	<b>188</b>
Les traces « à distance » .....	<b>188</b>
La localisation : deux grandes catégories de traces .....	<b>190</b>
La localisation des traces et le discours tenu. ....	<b>191</b>
5.2.2. Comment appréhender le contenu des traces ? .....	<b>195</b>
5.2.3. Traces portant sur les caractéristiques génériques .....	<b>198</b>
5.2.4. Traces en référence aux photographies « déclencheurs d'écriture » .....	<b>206</b>
5.2.5. Traces en relation avec l'univers de référence construit .....	<b>208</b>
5.2.6. Traces portant sur les caractéristiques énonciatives .....	<b>217</b>
5.2.7. Traces portant sur le système temporel et verbal .....	<b>222</b>
5.2.8. Autres traces .....	<b>230</b>
<b>5.3. La correction : convergences de formes et divergences de contenus</b> .....	<b>223</b>
<b>Chapitre VI</b> .....	<b>237</b>
<b><i>Lire et annoter des copies : quelles pratiques ? « La lettre d'Antigone » et « La pire journée »</i></b>	
<b>Introduction</b> .....	<b>238</b>
<b>6.1. La recherche des « origines »</b> .....	<b>240</b>
6.1.1. Une lecture sans référence : le professeur aveuglé .....	<b>240</b>
6.1.2. Les contextes réels d'écriture .....	<b>250</b>
6.1.3. Des contextes d'écriture différents : quelles conséquences ? .....	<b>252</b>

<b>6.2. « La lettre d'Antigone » et « La pire journée » : la comparaison des annotations générales .....</b>	<b>254</b>
6.2.1. Le recueil des annotations .....	254
6.2.2. Les annotations générales .....	259
6.2.3. Les champs d'intervention dans <i>La lettre d'Antigone</i> .....	259
6.2.4. Les champs d'intervention dans <i>La pire journée</i> .....	264
6.2.5. Des interventions variables d'un texte à l'autre .....	268
<b>6.3. « La lettre d'Antigone » : les annotations marginales des correcteurs .....</b>	<b>270</b>
6.3.1. La présentation des données .....	270
6.3.2. Les annotations marginales commentées .....	272
<b>Conclusion .....</b>	<b>285</b>
 <b>Chapitre VII .....</b>	 <b>287</b>
<b><i>Le geste professionnel de correction des productions écrites</i></b>	
<b>7.1. La correction : une pratique invisible .....</b>	<b>288</b>
<b>7.2. La correction : entre lecture et écriture .....</b>	<b>289</b>
<b>7.3. La correction : un lieu d'expression de la subjectivité .....</b>	<b>292</b>
<b>7.4. La correction de copies : une affaire de posture .....</b>	<b>294</b>
<b>7.5. Les postures du correcteur .....</b>	<b>297</b>
7.5.1. La posture du « gardien du code » .....	297
7.5.2. La posture du « lecteur naïf » .....	300
7.5.3. La posture « stimulus-réponse » .....	301
7.5.4. La posture d'« éditeur » .....	303
7.5.5. La posture du « critique » .....	304

<b>7.6. La correction : une pratique à éclairer .....</b>	<b>305</b>
<b>Chapitre VIII .....</b>	<b>307</b>
<b><i>Le non-dit de la correction : le texte attendu</i></b>	
<b><i>REECRITURES</i></b>	
<b>8.1. Après la « correction » : le « corrigé » ? .....</b>	<b>308</b>
Introduction .....	308
8.1.1. Contexte de l'expérimentation et objectifs .....	309
8.1.2. Considérations générales sur le recueil des réécritures .....	310
<b>8.2. Analyse globale des réécritures .....</b>	<b>313</b>
8.2.1. La longueur et l'organisation en paragraphes .....	313
8.2.2. La réécriture de deux dysfonctionnements majeurs .....	314
La gestion de l'énonciation .....	314
La gestion de l'alternance « métro » / « train » .....	315
8.2.3. Pour une comparaison plus pertinente .....	317
8.2.4. Les reprises phrastiques strictes .....	321
<b>8.3. Les réécritures : des variations multiples sur un texte unique .....</b>	<b>324</b>
8.3.1. Analyse de la première séquence .....	324
8.3.2. Analyse de la deuxième séquence .....	333
8.3.3. Analyse de la troisième séquence .....	341
8.3.4. Analyse de la quatrième séquence .....	349
<b>Conclusion : les caractéristiques dominantes des réécritures .....</b>	<b>355</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>360</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>367</b>

# ***Introduction***

*« Que vient-elle faire ici ? » Elle s'arrêta au milieu de la pièce, fit un geste comme pour aller ouvrir les persiennes, et se ravisa.*

*Sur une petite table de chevet, près d'un livre ouvert et d'un tas de copies barbouillées d'encre rouge, sa corbeille. Elle se pencha, fouilla. « Qu'est-ce qui lui manque ? Une aiguille ? Une boule de bleu ? »*

*Elle ne savait pas lire, pourtant cela le gêna de penser qu'elle pouvait voir ses copies.<sup>1</sup>*

Curieuse situation que celle de ce professeur de philosophie qui voudrait dérober aux yeux d'une servante illettrée les corrections des copies de ses élèves. Elle illustre avec un brin de culpabilité le caractère spectaculaire de la correction qui s'inscrit souvent en rouge, autour ou sur le texte de l'élève, sans pour autant lui apporter l'attrait esthétique des rubriques des manuscrits d'autrefois.

Ces « barbouillages » doivent-ils échapper au regard d'autrui ? Sont-ils répréhensibles ? Secrets ? Uniquement destinés aux élèves auteurs dans l'intimité d'une lecture confidentielle ?

Ils nous invitent dans tous les cas à nous interroger sur une écriture banale dans l'univers de l'école mais qui reste d'une certaine façon peu visible, et surtout peu observée et peu décrite. Quelle est donc la nature de ce discours qui s'inscrit sur l'écriture de l'autre ?

---

<sup>1</sup> Louis Guilloux, *Le sang noir*, NRF, éditions Gallimard, 1935, page 9.

Le « mystère » entoure sans doute moins le résultat de la correction, que l'activité déployée par l'enseignant pour produire ce que l'on peut identifier comme des traces de lecture, si bien que l'examen de ce geste professionnel nous situe résolument au cœur des problématiques de lecture - écriture qui fondent la majorité des réflexions dont s'est saisie depuis son émergence la didactique du français.

Il s'agit pourtant de notre point de vue de procéder à une forme de renversement de perspective par rapport à la tradition d'observation des pratiques scolaires. En effet c'est moins le travail de l'élève qui sera au centre de notre recherche que celui du professeur dans l'un de ses aspects spécifiques : la lecture et la correction des productions écrites des élèves.

Quelle lecture est alors mise en œuvre par les enseignants de français ? L'expertise en lecture dont ils sont les dépositaires trouve-t-elle à s'exprimer lorsque les textes soumis à leur examen échappent aux corpus des textes en particulier littéraires que leur formation a privilégiés ?

L'examen de ces questions peut être rattaché à plusieurs types de préoccupations.

Des préoccupations théoriques surgissent dans toute réflexion concernant les activités de lecture et d'écriture mais qui sont, lorsqu'on se place dans une perspective d'enseignement, immédiatement corrélées à des préoccupations d'ordre didactique et en particulier à ce que nous nommons ici le geste professionnel de correction.

Le développement des théories de la lecture et la place grandissante accordée dans celles-ci à l'activité du lecteur ont profondément renouvelé les conceptions de la lecture en général et de la lecture littéraire en particulier. Si le sens d'un texte n'existe que pour, et par sa lecture, les opérations qu'effectuent le lecteur importent autant que le texte proprement dit qui n'existe que grâce à son concours. Que penser alors de la singularité du lecteur enseignant aux prises avec l'impératif de la correction des copies de ses élèves ? Comment met-il en jeu cette implication complexe réclamée par l'activité de lecture ?

Les recherches sur l'écriture, et en particulier les considérations développées par la critique génétique, montrent par ailleurs combien l'acte d'écriture échappe aux représentations classiques d'un écrit qui, d'abord bien conçu, peut être clairement énoncé par le scripteur. Comment apprécier alors la nature des éventuels dysfonctionnements du texte que le correcteur a sous les yeux ?

Finalement, on peut se demander quel impact le renouvellement des réflexions dans les domaines littéraire et linguistique peut avoir sur la manière de lire les travaux d'écriture réalisés dans les classes et quelles pratiques de correction elles suscitent.

Si l'intérêt porté à la correction de copies invite à s'intéresser à la fois au statut du texte à corriger et au travail de l'enseignant, la réflexion ne peut oublier les enjeux de cette pratique professionnelle singulière. Quel est le sens et l'utilité de l'évaluation des écrits des élèves ?

« Le sens et l'utilité d'un apprentissage de la littérature se détermine selon la valeur qu'on leur attribue et il est difficile de séparer l'évaluation, instrument de mesure de la valeur attribuée à l'apprentissage, et la question de son sens et de son utilité - variable au demeurant selon les acteurs concernés... Or attribuer une valeur à un objet d'apprentissage, c'est faire état d'un système de valeurs et il n'est pas exagéré de dire que, sur ce point, aucun consensus ne se dessine. »<sup>2</sup>

Les propos de Bertrand Daunay à propos de l'apprentissage de la littérature pourraient probablement s'appliquer assez bien, nous le verrons, aux apprentissages relatifs à l'écriture, d'autant que notre recherche se limite aux écrits fictionnels. Le consensus en matière d'évaluation est souvent bien difficile à construire et nous tenterons d'abord d'interroger la pratique de correction sous l'angle du rapport singulier qui s'établit entre un lecteur et un scripteur.

Il existe, entre l'activité d'écriture d'un sujet, la production d'un texte, et l'activité de réception par un autre sujet de ce même texte une évidente relation de succession. Mais celle-ci ne doit pas masquer l'interaction constante qui unit les positions du scripteur et du lecteur. En littérature, on peut supposer que l'auteur

---

<sup>2</sup> Bertrand Daunay, « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Jean-Louis Dufays (éditeur), Presses universitaires de Louvain, Louvain-La-Neuve, 2007.

postule l'existence d'un lecteur et en tient compte, même s'il s'agit d'un « Lecteur Modèle » comme Umberto Eco le définit. De manière symétrique, le lecteur empirique sans abdiquer la liberté fondamentale qui est la sienne, accepte en principe de se livrer à une activité de collaboration, pour accéder à l'information, au sens, au plaisir.

Il semble que tout se passe comme si le lecteur voulait qu'on tienne compte de lui comme sujet actif, capable par exemple d'assurer lui-même la réponse à certaines questions, capable d'effectuer les inférences nécessaires à la compréhension. Nous évoquons de ce fait des problèmes qui touchent à la compréhension du texte mais aussi, quand il s'agit de lecture littéraire et spécifiquement de lecture de textes fictionnels, la nécessité d'une adhésion à l'univers de référence construit par l'auteur. Un ressort essentiel du « bon texte » fictionnel pourrait bien être alors un état de densité de l'écriture dont le principe d'économie apparente est dicté par la nécessité de laisser au lecteur la possibilité de construire des inférences.

Ces questions prennent un relief particulier lorsque l'on se préoccupe non seulement de textes légitimés par l'édition et la diffusion mais aussi de textes produits en situation scolaire. C'est la situation que nous nous proposons d'examiner. Le scripteur, un élève en cours d'apprentissage, cherche en principe à construire un texte de qualité susceptible d'intéresser un acteur bien spécifique, le lecteur enseignant, dont l'une des fonctions consiste à évaluer la production.

Comment procède alors l'enseignant ? Quels sont les paramètres en jeu dans le rôle très particulier qui lui est dévolu, qui l'oblige, vraisemblablement mais peut-être de manière peu objectivée, à osciller entre deux postures bien différentes ? Quand est-il lecteur du texte de l'élève et quel lecteur est-il ? Quand est-il évaluateur, correcteur de ce même texte ? Ce sont les tensions qui existent entre ces deux postures qui nous intéresseront dans cette recherche.

Force est de constater qu'en cette matière peu de ressources sont disponibles. L'institution scolaire elle-même, à travers ses textes officiels, préfère s'intéresser au compte-rendu collectif des travaux d'écriture qu'à l'activité de correction proprement dite. La recherche en didactique de l'écriture qui a privilégié la connaissance des



processus en jeu dans l'écriture des élèves et l'examen des textes quand il s'agit de « produits finis » s'efforce de neutraliser au mieux l'activité du correcteur.

De fait, on voit que les questions que nous nous posons, non seulement sont peu explorées mais semblent éludées ; le non-dit théorique et institutionnel correspond d'ailleurs assez bien au silence des praticiens. Les réflexions épisodiques sur l'évaluation des travaux d'élèves et la recherche d'une homogénéisation des pratiques de correction ne garantissent en effet nullement le consensus en matière de correction effective. La question est pourtant d'importance, si l'on veut bien considérer les conséquences qu'un tel non-dit peut avoir sur le rapport à l'écriture qui se construit dans les classes.

Il apparaît ainsi utile d'interroger la correction de copies comme geste professionnel, concept dont Anne Jorro<sup>3</sup> souligne plusieurs aspects : il a un sens pour celui qui le mobilise, une valeur symbolique, et s'appuie sur une intentionnalité en direction de celui qui le reçoit, attendant un effet ou une réaction. Nous privilégierons de ce point de vue la manière dont l'enseignant prend le texte de l'élève en considération, comment il le constitue en objet de discours, et nous analyserons la posture qu'il adopte et ses conséquences sur la construction du sujet scripteur.

Cette recherche aura donc pour objectif essentiel de saisir et d'observer la réalité de la lecture que des enseignants mettent en œuvre lorsqu'ils corrigent des productions d'élèves avant de mieux en expliciter le fonctionnement. Cette lecture est évidemment tout à fait particulière et souvent bien éloignée de celle que ces mêmes enseignants ont l'occasion de déployer par ailleurs. Nous pouvons alors penser que, les « postures de correcteur » effectives, spécifiquement professionnelles, se construisent en tension par rapport aux « postures de lecteur » plus largement convoquées.

Pour répondre aux questions qui nous préoccupent, il est nécessaire d'interroger le rapport à l'écriture construit par la tradition scolaire, de même que l'impact de certains apports de la recherche aux conceptions actuelles de l'écriture à

---

<sup>3</sup> Anne Jorro, *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : E.S.F., 2002.

l'école, afin de mettre à jour la spécificité de la situation de communication qui s'instaure entre un élève scripteur et un enseignant, lecteur et correcteur, à propos d'une production écrite singulière. En prenant en compte, les facteurs les plus déterminants de la situation ainsi décrite, nous serons à même de dégager les paramètres d'une meilleure compréhension de la lecture du professeur en situation de correction. Mais la compréhension de la correction de copies ne peut se satisfaire d'une approche externe plus à même de mettre à jour les représentations de l'action didactique qu'en ont les acteurs que la réalité de l'action elle-même. Et c'est bien cette dernière qui nous importe.

Cherchant à décrire avant d'expliquer, nous ferons le choix d'une approche « empirico-inductive qualitative », empruntée aux sciences humaines (sociologie et sociolinguistique notamment) pour mener les investigations nécessaires sur des corrections effectives. Mais nous nous condamnerions à nous satisfaire de résultats à la validité circonscrite à la situation spécifique dont ils proviennent en nous appuyant sur un recueil de données unique et homogène. Notre travail cherchera donc, en présentant plusieurs analyses ayant leur fonction spécifique, à croiser les expérimentations ce qui permettra de proposer des éléments de théorisation ou du moins de dégager des invariants et d'apporter des savoirs dans le domaine précis du geste professionnel exploré.

Ces choix méthodologiques nous ont amené à recueillir des copies d'élèves corrigées par des professeurs. Il était néanmoins indispensable pour mener une réflexion comparative sur les diverses attitudes de correction de maîtriser au mieux leurs conditions d'émergence et donc de mettre en place des dispositifs spécifiques. Des sessions de formation, à l'intention de professeurs stagiaires de l'IUFM de Bretagne, nous ont offert l'opportunité de proposer des copies identiques à des groupes de professeurs et de recueillir ainsi des corpus conséquents de corrections comparables.

Nous avons en effet fait l'hypothèse que le discours tenu, à propos des devoirs d'élèves en général et de la correction de copies en particulier, ne permettait pas de faire un état des lieux des pratiques et que seule l'observation contrôlée d'une pratique effective de correction pouvait répondre à notre quête d'informations.

Cette stratégie impliquait des sélections complémentaires. Nous avons tout d'abord choisi de neutraliser plusieurs paramètres qui risquaient de parasiter inutilement les résultats : le niveau d'enseignement et le type d'écrits considéré. Nous avons ainsi travaillé sur le seuil collège - lycée, une majorité des travaux d'élèves auxquels nous nous référerons sont des productions d'élèves en classe de troisième, et nous nous sommes par ailleurs limité aux productions d'écrits fictionnels. Les textes d'élèves qui sont soumis aux corrections multiples n'ont pas de caractère exceptionnel, ni dans un sens, ni dans un autre ; nous voulions en effet éviter toute confusion entre notre réflexion et des considérations sur l'excellence ou la déficience scolaire.

Les dispositifs conçus selon ces critères nous ont donc permis de travailler sur un échantillon riche et opératoire de discours de correcteurs, en l'occurrence les traces laissées par les professeurs sous forme d'annotations sur une même production écrite. Bien sûr, un texte singulier tend à générer des annotations spécifiques et à orienter les résultats de l'analyse, c'est pourquoi nous avons dû renouveler l'expérimentation pour éviter des inférences abusives à partir de constats conjoncturels.

On verra que, même si le choix du texte à corriger a son importance, les écarts parfois spectaculaires constatés entre les différents correcteurs méritent d'être interrogés. Sans nier l'importance des déterminations personnelles qui pèsent sur les acteurs, il nous semble possible de proposer des éléments pour une typologie des postures de correction que les professeurs adoptent de manière relativement spontanée, probablement en référence à un « texte attendu », virtuel, que nous avons voulu « réaliser » en soumettant les enseignants correcteurs à l'épreuve de la réécriture d'un texte d'élève.

L'analyse détaillée des données recueillies grâce à ces divers dispositifs nous permet de mieux comprendre un geste professionnel peu interrogé, et de mettre ainsi en évidence des questions qui vont, semble-t-il, bien au-delà de la tâche de correction dont s'acquitte régulièrement l'enseignant de français. Les traces laissées sur les copies des élèves sont bien des discours tenus par des enseignants qui, non seulement émettent des jugements sur des productions écrites singulières mais, de plus, nous informent sur les manières d'envisager l'enseignement de la discipline et le rapport aux élèves.

Nous avons choisi de présenter cette recherche en une succession de huit chapitres.

C'est d'abord la lente construction du rapport à l'écrit dont les enseignants d'aujourd'hui sont les héritiers qui nous intéressera dans le chapitre I. Nous envisagerons comment se construit historiquement dans l'école le rapport à l'écriture et spécifiquement aux travaux d'écriture qu'il revient au professeur de corriger, mais il nous incombera aussi de traiter des grandes orientations de recherche relativement récentes qui ont pu modifier, progressivement, tant le rapport aux travaux écrits réalisés dans les classes que le regard porté sur eux par les enseignants. Nous ferons enfin le point sur la commande institutionnelle des années récentes qui, malgré le silence persistant sur l'activité de correction, s'inquiète des pratiques en vigueur.

Le chapitre II nous permettra d'envisager la situation de communication écrite tout à fait particulière qui s'ébauche lors des activités d'écriture et de leur correction mais qui, à l'évidence, reste difficile et ne produit pas les effets escomptés.

Aussi tenterons-nous, dans le chapitre III, de rendre plus lisibles les paramètres qui interviennent dans la détermination du professeur en tant que lecteur, avant de montrer comment le passage d'une lecture ordinaire à celle d'un correcteur modifie le rapport de l'enseignant au texte.

Le chapitre IV sera l'occasion d'approfondir les ressources que nous nous donnons pour mieux comprendre les spécificités de la lecture du correcteur, et de construire les notions nécessaires à cette compréhension. Nous aurons ainsi à préciser pourquoi la correction est le lieu caractéristique d'une tension fondamentale entre posture de lecteur et posture de correcteur.

Les chapitres V et VI sont consacrés à la présentation de deux expérimentations : des mises en situation de correction qui, comme nous l'avons dit, permettront de comparer les conduites adoptées par différents professeurs. L'analyse des traces de correction, relatives aux caractéristiques du texte à corriger, nous permettra, dans le chapitre V, de mettre en évidence de multiples divergences entre les correcteurs et de tenter d'en comprendre l'origine. Le chapitre VI traitera d'une seconde expérimentation, centrée sur la mise en évidence de conduites individuelles de correction, mais qui s'intéressera en particulier aux domaines privilégiés investis par les correcteurs.

Dans le chapitre VII, en nous appuyant sur les expérimentations précédentes, nous proposerons une typologie de « postures de correcteurs » qui se dégagent de nos observations et dont on pense que les professeurs pourraient utilement se saisir pour objectiver un geste professionnel souvent automatisé et pour éclairer leurs choix de correcteur.

Le huitième et dernier chapitre est consacré non plus strictement à une activité de correction mais à une mise en situation de réécriture de textes d'élèves par les enseignants. Situation relativement insolite qui consiste à produire un « corrigé » plutôt qu'une correction : il s'agit de faire émerger le « texte attendu », non pas en général, mais en relation étroite avec une production écrite spécifique. On verra que l'analyse des réécritures est riche d'enseignements et nous permet de mettre à jour certaines conceptions implicites de l'écriture scolaire qui ne trouvent pas toujours à s'exprimer sans la stratégie du « détour » que nous avons choisi d'emprunter.

# **Chapitre I**

**Qu'est-ce qu'écrire à l'école ?**

## Introduction

Au cours des années quatre-vingts, la didactique du français est marquée par une forte évolution. L'intérêt, préalablement centré sur le pôle de la lecture, se déplace vers celui de l'écriture envisagée comme activité de production. Cela entraîne le développement de l'intérêt pour le scripteur, l'expert bien sûr, mais aussi pour l'apprenti scripteur, aux prises avec un apprentissage particulièrement complexe.

La réflexion didactique et pédagogique se saisit de ces nouvelles problématiques qui élargissent la perspective technique centrée sur les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour se donner l'objectif plus large de faire entrer l'élève dans la culture de l'écrit.

L'écriture apparaît dès lors comme une composante omniprésente et multifonctionnelle de la formation de l'élève. L'école prend conscience de la nécessité de donner à l'élève, non seulement les codes linguistiques utiles mais aussi les codes sociaux nécessaires à son efficacité et à son autonomie<sup>4</sup>. L'enjeu est en effet de faire de l'écriture un outil de réflexion, de travail intellectuel et d'expression personnelle, et pas une simple technique d'enregistrement ou de restitution de savoirs élaborés par d'autres. Christine Barré-de Miniac<sup>5</sup> tente de tirer les conséquences de cette évolution en s'intéressant à la rupture souhaitée dans les préoccupations de la didactique de l'écriture. Il ne s'agit pas seulement pour l'élève de faire preuve de l'intégration d'une quantité mesurable de savoirs, il lui faut devenir sujet de son

---

<sup>4</sup> Il n'est pas inutile de rappeler que l'émergence de ces conceptions est corrélative à ce qu'on appelle désormais la « massification » de l'enseignement secondaire à défaut d'une réelle démocratisation qui reste l'objectif revendiqué.

<sup>5</sup> *Vers une didactique de l'écriture*, pour une approche pluridisciplinaire, Christine Barré-de Miniac Ed., De Boeck Université, INRP, Pratiques pédagogiques, 1996.

écriture. C'est tout au moins l'objectif que se fixent nombre d'enseignants et de didacticiens.

La didactique de l'écriture étend ainsi son champ de réflexion et d'action et d'aucuns ont pu penser que les préoccupations plus immédiatement visibles concernant la maîtrise de l'écrit tendaient à être oubliées. Il va sans dire que, permettre à l'élève de devenir sujet de son écriture suppose d'accorder la plus grande attention à la construction des moyens linguistiques et langagiers indispensables. C'est ainsi que les apprentissages concernant les contenus, le lexique, la syntaxe, l'orthographe doivent trouver leur fonctionnalité dans des productions de sens quelles que soient les stratégies concrètes d'apprentissage qui sont mises en œuvre. Si les enjeux de l'apprentissage de l'écriture ainsi envisagé ne peuvent que recueillir une large adhésion, on voit bien que la mise en pratique de ces principes suppose de notables évolutions des dispositifs sans doute mais surtout des acteurs eux-mêmes.

Ce sont les relations entre les acteurs de l'institution scolaire qui en sont évidemment affectées, en particulier la relation qui unit l'enseignant et l'élève. S'intéresser à l'écriture dans le système scolaire, c'est bien sûr réfléchir aux enjeux des apprentissages, à l'évolution des modalités de travail dans la classe compte tenu de l'évolution des savoirs et des modifications du public scolaire, mais c'est aussi prendre en compte la relation particulière qui se noue entre un professionnel, l'enseignant, et des élèves.

Lorsqu'il s'agit d'écriture, le rapport s'individualise le plus souvent en prenant la forme d'une relation duelle entre un scripteur et un lecteur, l'élève et son destinataire réel. L'existence de cette relation centrée sur la production écrite de l'élève se concrétise, au-delà d'éventuels échanges oraux, dans l'activité de « correction de la copie » et donc la production d'annotations. Sont ici réunis les éléments d'une situation de communication spécifique dont le document finalement remis à l'élève, la copie corrigée, porte les traces : un texte premier, trace initiale d'une élaboration de scripteur en situation d'apprentissage, un texte second, trace d'un métadiscours tenu par le lecteur en réponse à la production écrite initiale.

Pour dépasser de simples observations générales, il sera nécessaire de considérer le destinataire de cette situation de communication tout à fait particulière



avec autant d'attention que celle que l'on accorde au producteur du message et aux écrits à produire, mais il faut auparavant revenir sur ce que l'on entend par écriture à l'école et sur la place qu'elle occupe dans les activités d'enseignement. Ce parcours nous permettra de mettre en évidence ce que le discours sur l'écriture, tel qu'il apparaît en particulier dans les textes officiels, nous dit de la nature des relations que le professeur entretient avec des élèves lors de la lecture de leurs productions écrites.

## 1.1. La place de l'écriture dans l'enseignement du français

### À la recherche des pratiques ordinaires

Sans vouloir mener une étude diachronique approfondie, il n'est pas inutile d'interroger les préconisations plus anciennes concernant l'apprentissage de l'écriture. On sait que les évolutions en ce domaine sont relativement lentes et que, même lorsque l'institution se propose de modifier des pratiques, ces dernières perdurent de nombreuses années après qu'elles ont été décrétées obsolètes. Même si la référence aux documents officiels est incontournable pour saisir à grands traits le sens des évolutions, il faut toujours garder à l'esprit que la promulgation de nouvelles règles n'entraîne pas automatiquement leur mise en application rapide. Ainsi ce qui est défini par l'institution comme des pratiques à mettre en œuvre ne doit en aucun cas être confondu avec ce qui se fait dans la majorité des classes.

Au-delà des références à des dispositifs scolaires qui relèvent d'expérimentations ponctuelles, de projets pédagogiques limités dans le temps ou concernant des publics scolaires spécifiques<sup>6</sup>, au-delà de la disparition d'exercices ou de l'introduction de nouveaux exercices sur lesquelles l'histoire de l'enseignement de l'écriture apporte de précieuses informations<sup>7</sup>, une certaine permanence doit être relevée dans les pratiques ordinaires de classe.

À un moment donné de l'apprentissage, le professeur, par une consigne d'écriture, demande aux élèves la production d'un écrit limité, dont les conditions de

---

<sup>6</sup> Il faut signaler l'abondance des propositions dont les publications à caractère didactique ou pédagogique se font l'écho. L'institution n'est pas en reste puisqu'elle propose en particulier grâce aux *Documents d'accompagnement des programmes officiels* de multiples situations innovantes. Par ailleurs, la formation continue des enseignants, en fonction des priorités académiques retenues, peut être le lieu privilégié d'une réflexion sur les pratiques d'écriture et d'une diffusion de dispositifs permettant leur évolution et leur diversification.

<sup>7</sup> On pense en particulier aux travaux d'André Chervel, de Anne-Marie Chartier et de Jean Hébrard sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. (Cf. Bibliographie)

réalisation sont définies. À l'issue de la tâche, les réalisations sont recueillies par le professeur. Celui-ci devient alors le lecteur des textes d'élèves. C'est dans ce cadre qu'il devient à son tour scripteur : il « corrige ». Concrètement, il porte sur la copie un certain nombre d'annotations qui constituent sa réponse au texte de l'élève. L'acte de lecture du maître, que la présence d'annotations atteste, reste néanmoins mystérieux et difficilement accessible. L'analyse de ces traces, considérées comme éléments d'une interaction, peut vraisemblablement nous renseigner sur les paramètres qui interviennent lors de la lecture, et permettre de mieux comprendre comment se construit ce curieux dialogue entre l'élève scripteur et le professeur à qui il remet son travail.

S'il est nécessaire, pour mieux saisir la permanence de certaines pratiques concrètes de classe, de décontextualiser ainsi la production écrite et la réponse qu'elle suscite de l'ensemble du dispositif d'enseignement, il n'en demeure pas moins que celle-ci s'inscrit dans un *continuum* d'activités, qu'elle se trouve en particulier aujourd'hui en relation étroite avec les activités de lecture et d'étude de la langue, que le rapport entre les différents apprentissages a toujours été au cœur de la réflexion sur l'enseignement du français.

### **1.1.1. Quelques rappels historiques**

#### **Les évolutions de l'enseignement de l'écriture**

##### **Écriture et graphie**

Il n'est pas question de reprendre ici de manière détaillée la succession des réformes qui ont affecté l'enseignement de l'écriture mais de souligner certaines évolutions qui ont permis de déplacer les préoccupations d'un enseignement centré sur des apprentissages graphiques<sup>8</sup> pour atteindre ensuite celles qui concernent l'acquisition de compétences scripturales.

---

<sup>8</sup> Les limites de la scolarisation pour le plus grand nombre s'ajoutent aux contraintes techniques du travail à la plume. L'apprentissage de la graphie se limite à la copie.

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard<sup>9</sup> nous rappellent en effet qu'à l'école primaire, la seule qui scolarisait un nombre significatif d'élèves à l'époque, apprendre à écrire c'est, jusqu'au premier tiers du XIX<sup>ème</sup> siècle,

apprendre à calligraphier les écritures alors en usage (bâtarde, ronde et cursive après la Révolution) dans leurs différentes tailles (grosse, moyenne, fine)

Bien sûr, l'évolution des techniques et l'accessibilité généralisée à de nouveaux outils modifient la place de l'écriture dans l'école. L'apparition du cahier comme support privilégié des exercices scolaires et de la récapitulation quotidienne des savoirs appris, au milieu du dix-neuvième siècle, associée à l'arrivée de la plume d'acier permettront de mener de front l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture, envisagés successivement jusque là<sup>10</sup> ; mais l'écriture reste longtemps synonyme de « copie », voire de « calligraphie » et on est loin de l'écriture envisagée comme « production de texte ».

### **Écriture et imitation des Anciens**

La capacité à rédiger en français se construit progressivement comme nécessité dans l'enseignement secondaire, remplaçant en particulier la narration latine, puis dans l'enseignement primaire, mais elle ne s'impose que très lentement.

Deux mouvements se conjuguent pour donner aux apprentissages scripturaux en français une importance nouvelle. Dans l'enseignement primaire, l'introduction de l'exercice de « rédaction » au certificat d'étude en 1880 aboutit à l'introduction de la « composition française », de complexité croissante, dans les programmes de chaque niveau d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, le mouvement conduit de la composition en latin à la composition en français imposée par Jules Ferry au baccalauréat là encore en 1880.

Dans l'enseignement secondaire, une réglementation imposait depuis 1809 aux professeurs de rhétorique et de philosophie d'exercer leurs élèves à composer en

---

<sup>9</sup> « Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école du XIX<sup>ème</sup> siècle. », dans *Les interactions Lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993) réunis et présentés par Yves Reuter, Peter Lang, 1994, p.24-90.

<sup>10</sup> Ce n'est qu'après la loi Guizot (1833) qu'on envisage très progressivement de mener de front l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

français, c'était le début d'un mouvement de généralisation de pratiques d'écriture qui se dégagèrent progressivement de la simple répétition de textes travaillés voire mémorisés au préalable<sup>11</sup>.

Il fallut néanmoins plus d'un siècle pour que l'enseignement de l'écriture se donne pour objectif une réelle capacité à rédiger de façon autonome. La mise au point progressive d'une méthodologie de la rédaction - qui devient l'expression écrite dans les années 1970 - est particulièrement perceptible depuis les Instructions officielles de 1923.

Si l'apprentissage premier de l'écriture a longtemps été retardé par rapport à celui de la lecture à l'école primaire, l'initiation scolaire à la rédaction de textes en revanche a organisé l'apprentissage des collégiens et des lycéens en se fondant sur des interactions systématiques entre lecture et écriture<sup>12</sup>. Les lectures des humanités classiques sont finalisées par des activités d'écriture et cela de deux façons : on lit pour traduire d'une langue à l'autre (version ou thème), on lit pour faire des compositions ou des discours (français ou latin) à l'imitation des textes que l'on a traduits. Ces pratiques tendent à privilégier l'écriture en fonctionnalisant très explicitement les textes lus, textes de la culture classique dont les élèves sont nourris et qui deviennent très rapidement des modèles dont l'utilisation matérielle est requise par les textes à produire<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> « Petit à petit, la composition française conquiert les grandes classes puis descendit progressivement de classe en classe, si bien qu'en 1872, elle était pratiquée jusque dans les classes de sixième des lycées parisiens, et en 1880, Jules Ferry l'imposa au baccalauréat, à la place du discours latin. Tous les exercices proposés étaient effectués à partir d'un support fourni par le professeur, qui dictait un « sommaire » (narration) ou une « matière » (composition française) que l'élève devait amplifier grâce aux lieux communs appris par cœur et aux nombreuses citations dont on attendait qu'il parût son propos ». Sylvie Plane, *Écrire au collège*, Didactique et pratiques d'écriture, Nathan pédagogie, Paris, 1994, p. 17.

<sup>12</sup> A.-M. Chartier et J. Hébrard, *op. cit.*, p.27.

<sup>13</sup> En s'intéressant à la pratique didactique de la paraphrase, Bertrand Daunay précise que l'enseignement de l'écriture s'articule avec l'enseignement de la lecture au cours de l'histoire scolaire et que la création de la discipline « français » constitue un moment de renversement dans le choix des priorités.

*La discipline « français » s'est constituée rapidement en discipline de la lecture, quand ses ancêtres directs, fondés sur la rhétorique, s'entendaient comme disciplines de l'écriture.*

À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la place centrale accordée à l'explication de textes français, entraîne la mise à distance des exercices d'écriture paraphrastique (l'amplification) qui dominaient jusque là pour laisser place à une écriture de l'explication et du commentaire dès les classes de grammaire mais il ne s'agit pas pour autant d'écriture autonome.

En reprenant le concept de « matrice disciplinaire » de Michel Develay (DEVELAY M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, collections Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1992), on peut décrire cette évolution comme le passage d'une matrice disciplinaire fondée sur l'art du bien dire (la rhétorique) à une matrice disciplinaire fondée sur l'étude des textes littéraires.

On lit pour écrire en suivant les étapes immuables que Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard rappellent ainsi :

Faire une *lectio*, c'est identifier les caractéristiques d'un texte en en retrouvant la démarche d'écriture qui l'a produit (*inventio* : choix du thème et de ses composantes, *dispositio* : adoption d'un ordre d'exécution, *elocutio* : développement dans une rédaction ordonnée adoptant le style convenable, *applicatio* : explicitation en conclusion de la leçon à tirer ou de ses prolongements moraux).<sup>14</sup>

L'amplification est alors l'exercice emblématique de cet apprentissage. On fournit aux élèves le matériau initial, thème et argument résumé, c'est-à-dire *inventio*, *dispositio* et *applicatio*, la tâche d'écriture proprement dite consistant à rédiger le développement (*elocutio*). Le texte de l'auteur qui a servi de point de départ à l'élaboration du sujet devient alors tout naturellement le corrigé de cette « mise en texte ». On mesure bien aujourd'hui la limite de ces exercices et l'on n'est pas étonné que des détracteurs se soient finalement déchaînés contre le formalisme de tels exercices assis de surcroît sur un corpus de lectures fort étroit.

### **Travaux d'écriture et correction des devoirs**

On ne sait surtout que penser de la lecture que les maîtres de l'époque pouvaient faire des textes produits dans de telles circonstances et qui s'apparentent autant à la devinette qu'à l'expression. Sylvie Plane décrit certaines pratiques de « correction » qui apportent sur ce point quelques éléments de réflexion :

Afin de sanctionner l'enseignement dispensé, un règlement fixa à partir de 1821 un jour dans la semaine, le mardi, pour faire composer les élèves dans différentes disciplines. Cette composition que le professeur avait quatre jours pour noter, servait à classer les élèves. Les devoirs étaient rédigés sur le cahier de l'élève, puis recopiés sur une feuille et remis au professeur qui devait veiller à l'exactitude de la copie. De même, le corrigé, dicté par le professeur, était pris par écrit sur une feuille, puis recopié sur un autre cahier contrôlé par l'enseignant.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> A.-M. Chartier et J. Hébrard, *op. cit.*, p. 27.

<sup>15</sup> S. Plane, p. 17, *op. cit.*, p. 28.

L'activité de copie et les multiples vérifications afférentes prenaient alors facilement le pas sur les considérations scripturales. Mais le plus étonnant pour le lecteur d'aujourd'hui sera sans doute d'apprendre que, si « tous les devoirs étaient classés, seuls « ceux qui en valaient la peine étaient corrigés »<sup>16</sup>. La situation décrite est antérieure à la scolarité obligatoire et les corrections effectuées après 1880 sont sans doute moins caricaturales. Dans les Instructions officielles de 1938, on juge pourtant nécessaire de rappeler dans un paragraphe intitulé « Correction des copies » la nécessité de la correction systématique.

L'expérience oblige à reconnaître qu'il importe à la bonne marche d'une classe que toutes les copies soient, autant que possible, annotées, en tout cas vues et cotées par le professeur. Un enfant qui a travaillé espère et est en droit d'espérer que son travail sera jugé. Un professeur qui se dispenserait de cette obligation, ou qui s'en acquitterait avec négligence, non seulement manquerait gravement à son devoir professionnel, mais encore n'obtiendrait de ses élèves ni discipline véritable ni travail fécond.<sup>17</sup>

L'insistance sur ce point, qui va jusqu'à l'évocation de la faute professionnelle, marque vraisemblablement la volonté d'inscrire définitivement la correction comme tâche incontournable de l'activité du professeur quelle que soit la qualité intrinsèque de la copie. Il est difficile d'imaginer, et c'est heureux, que les enseignants actuels s'inquiètent du degré de réussite d'un devoir avant de décider s'il mérite correction.

## **Écriture et rédaction**

L'apprentissage de l'écriture en tant qu'acquisition de compétences scripturales se confond avec l'exercice dit de « rédaction » qui s'inscrit comme pratique scolaire fréquente au collège, mais aussi à l'école primaire à partir des Instructions officielles de 1923. Les objectifs des deux niveaux divergent assez largement.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>17</sup> Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur), Vuibert, Paris, 1938, p. 18-19.

À l'école primaire, les exercices suggérés s'appuient prioritairement sur l'impératif de reproduction du réel. S'il s'agit de rédiger des récits simples, ceux-ci doivent être conçus à partir « d'une observation et d'une description précises » de personnages, de situations, de paysages vus. Faire une rédaction, c'est d'abord s'inscrire dans une perspective d'écriture réaliste qui trouve ses sources d'inspiration dans l'observation de la vie quotidienne et non dans une esthétique littéraire.

Au reste, ce dont nos élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode ; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste ; et la langue qui leur sera nécessaire est non pas une langue subtile, propre à rendre les nuances du sentiment, mais une langue précise, capable d'exprimer les caractères objectifs des choses.<sup>18</sup>

À l'injonction de s'en tenir à une langue transparente dans l'enseignement primaire, afin de doter les scripteurs d'un instrument « pratique » de transcription du réel, s'oppose au collègue<sup>19</sup> la volonté de former des hommes cultivés.

Son rôle est moins de les pourvoir d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés et d'en faire des hommes, en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et non pas uniquement par son contenu que doit se définir un enseignement humaniste.<sup>20</sup>

Des exercices de rédaction dont certains nous sont encore familiers sont préconisés pour la fin du cycle du collège : « Faire raconter une histoire par l'un des personnages qui y ont joué un rôle », « donner à un récit une suite vraisemblable, en tenant compte des circonstances mentionnées dans le texte et du caractère des personnages », « donner à une fable ou à un récit un dénouement plausible différent de celui que l'auteur a imaginé », « transposer à notre époque un tableau de mœurs d'un autre temps »<sup>21</sup>. De nombreuses pages des instructions de 1938 sont consacrées à la préparation de la rédaction qui puise ses ressources dans les savoirs acquis dans

---

<sup>18</sup> I.O., 1923, p. 63.

<sup>19</sup> I.O., 1923, 1938.

<sup>20</sup> I.O., 1938, p. 6.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 92.



d'autres disciplines scolaires ainsi que dans la littérature, en particulier celle des dix-sept et dix-huitième siècles : elle offre « un inépuisable fonds de souvenirs, de sensations, ou d'idées, qui permet aux élèves d'affiner leur sensibilité, de mieux identifier la réalité et mieux la reconnaître dans les textes »<sup>22</sup>. L'imitation reste une pratique essentielle même si les objectifs et les corpus de référence tendent à évoluer.

L'imitation des textes permet à la fois de trouver des idées, et de fournir des modèles pour organiser la matière. Elle est ainsi une aide non seulement pour l'invention mais également pour la disposition et, parce qu'elle contribue à enrichir la langue, pour l'élocution.<sup>23</sup>

Le discours officiel peine à isoler ce qui touche spécifiquement au développement des compétences d'écriture sans envisager l'ensemble des activités et le cours de français dans sa globalité, tant l'imbrication des éléments constitutifs de la discipline est forte. De fait, l'écriture apparaît comme un lieu de concentration des savoirs et d'exploitation de modèles ou de procédés préalablement découverts.

Si l'enseignement du français a pour but essentiel de rendre les enfants capables de s'exprimer avec exactitude, correction et clarté, c'est aux exercices de rédaction que cet enseignement doit surtout les préparer et c'est par la qualité de leur expression écrite qu'on pourra apprécier le plus sûrement leurs progrès. Tous les exercices que comportent l'étude de la langue et l'explication des auteurs doivent servir d'initiation à la composition française.<sup>24</sup>

Aborder l'écriture suppose une démarche rigoureuse et les Instructions officielles de 1938 définissent à cet effet une typologie d'« exercices préparatoires » avant de s'intéresser aux devoirs de rédaction proprement dits. Les étapes à suivre définissent par analogie la planification des activités des élèves et des tâches à réaliser par l'enseignant. Les « exercices préparatoires »<sup>25</sup> se déclinent successivement sous les rubriques « L'étude de la langue et la composition française » (exercices de langue et de style, exercices de traduction, exercices

---

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> I.O., 1938, p. 77-78.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 78 à 90.

d'élocution), puis « L'étude des textes et la composition française ». On passe ensuite aux « devoirs de français » (choix des sujets, correction des devoirs) ».

### **La correction des devoirs en 1902**

Malgré la nécessité affirmée de l'implication des professeurs dans la correction individuelle des copies et quelques suggestions remarquables, au détour d'un développement sur « l'interrogation individuelle »<sup>26</sup>, la confiance accordée à l'efficacité de la correction écrite reste fort limitée. Les textes de 1938 se contentent d'ailleurs sur ce point de reprendre l'ensemble du paragraphe intitulé « La correction des devoirs » à une circulaire qui complète les Instructions officielles de 1902, attestant ainsi d'une permanence de la commande mais aussi des problèmes rencontrés.

La correction écrite des devoirs précède et prépare la correction orale, qui est la correction essentielle. Indépendamment de l'importance que les familles attachent aux corrections écrites, il est bon que ces corrections apprennent à l'élève où il en est et quelles sont encore ses faiblesses. Il est donc souhaitable que toutes les copies soient vues et notées, sinon corrigées en détail. On constate, d'ailleurs, que la correction minutieusement détaillée ne produit pas toujours sur les élèves les effets qu'on en attend. Selon les classes plus ou moins nombreuses, selon les professeurs, le mode de correction matérielle peut différer. Ce qui est essentiel c'est que les élèves sachent qu'on verra, de façon ou d'autre, leurs copies, et soient ainsi tenus en haleine. C'est aussi que leur attention ne soit pas lassée par le défilé monotone de copies jugées isolément.<sup>27</sup>

Ce paragraphe est le seul qui aborde la correction écrite des travaux d'élèves et on voit en quels termes. L'institution reste très dubitative quant à l'impact des annotations magistrales sur les élèves. C'est d'abord un souci de communication avec les familles qui sert de justification ; la volonté d'informer l'élève de son

---

<sup>26</sup> À propos du contrôle des travaux et de leur compte rendu collectif, le texte met en garde contre les dangers de l'humiliation des élèves. « C'est pour cette raison que les appréciations ne doivent jamais être uniquement critiques et négatives ; c'est pour cela qu'il faut suivre et encourager, avec une bienveillance attentive, les efforts sincères, même maladroits et malencontreux. » (I.O., 1938, p. 19). On peut penser que les annotations portées sur les copies lors de la correction écrite font partie des « appréciations » dont il est ici question.

<sup>27</sup> I.O., 1938, p. 95.

niveau, voire de l'inquiéter par les traces indélébiles marquant sa copie apparaît ensuite. Mais la dernière phrase de ce paragraphe est déjà orientée vers l'activité collective de la classe, évoquant vraisemblablement le moment où les devoirs sont rendus à chacun des élèves.

L'évocation des traces qui peuvent apparaître sur les devoirs est on ne peut plus lapidaire. Rien n'est dit sur le détail ou la minutie remarquée de certaines corrections sinon pour en envisager l'efficacité toute relative : aucune consigne n'est finalement donnée sur le plan « matériel ». L'institution semble accepter la variété des conduites qui est renvoyée à la diversité des enseignants et, de manière assez étonnante, aux conditions d'exercice. Doit-on comprendre que la minutie de la correction est relative à l'effectif de la classe ? La liberté pédagogique est totale et contraste avec la multiplicité des conseils concernant la préparation et le déroulement souhaité de la correction collective, qui donnent lieu à de beaucoup plus amples développements<sup>28</sup>.

#### *Correction collective.*

La correction orale vivifie et féconde la correction écrite. Il est donc indispensable qu'en aucun cas les devoirs ne soient corrigés en classe aussitôt que reçus, car il est impossible de les juger utilement sans en avoir pris connaissance au préalable, et plus encore de les comparer pour en dégager les seules observations dont la classe entière puisse profiter, c'est-à-dire pour grouper les éléments de la correction *collective*. Cette correction n'exclut nullement la correction individuelle en ce qu'elle peut avoir d'opportun et de caractéristique. Mais si des copies de chacun on a extrait et groupé les idées, les passages heureux ou malheureux dont l'exposition et la discussion peuvent être utiles à tous, le meilleur de la correction individuelle se sera fondu dans la correction collective, celle qui porte non « sur quelques détails secondaires, mais sur l'idée générale, sur l'ensemble, sur le point vif du devoir ».

#### *Collaboration du maître et des élèves.*

Au surplus, on ne se bornera pas à la critique de ce qui aura été fait ; on essaiera encore de montrer ce qu'il aurait fallu faire. En d'autres termes, l'intérêt et l'utilité de la correction collective, c'est que le maître y refait le devoir en collaboration avec les élèves, non pas d'après la seule conception qu'il s'en est faite, ni d'après les seuls éléments empruntés aux devoirs mêmes, mais en combinant ce que ces

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 95 à 97.

éléments et sa conception propre ont de commun, de façon que la leçon de composition aboutisse à une construction raisonnée, modèle relatif dont le souvenir reste fixé dans les esprits.

#### *Exercices de stylistique.*

D'ailleurs jusqu'en Troisième et en 3<sup>e</sup> année d'école primaire supérieure, le professeur s'attachera surtout, en rendant compte oralement des devoirs de français, à signaler et à faire corriger les fautes de langue et de style qu'il aura rencontrées le plus souvent dans les copies. Cette correction donnera lieu à des exercices de stylistique auxquels toute la classe sera appelée à prendre part. Tantôt il s'agira de rectifier une construction fautive en trouvant les divers tours corrects dont on peut se servir pour exprimer la même idée ; tantôt les élèves seront exercés à alléger une phrase lourde ou embarrassée de conjonctions ou de relatifs en remplaçant les propositions subordonnées par des propositions indépendantes ; tantôt ils auront à chercher les verbes précis et pittoresques qui, dans un contexte donné, pourront avantageusement être substitués aux verbes vagues et incolores tels que *faire, il y a*, etc. Ces exercices peuvent être aussi variés que les fautes ou les maladresses qui se rencontrent communément dans les copies ; c'est-à-dire qu'on en saurait dresser une liste complète. C'est au professeur qu'il appartiendra de choisir chaque fois, ceux qui conviendront le mieux à ses élèves et qui leur seront le plus utiles. L'essentiel est que la correction de devoir français soit l'occasion d'un exercice pratique de langue et de style auquel tous les élèves prennent part et dont tous recueillent un profit positif.

L'heure n'est pas encore à la valorisation de l'individualisation dans l'enseignement et l'essentiel du texte est consacré aux moyens de construire une séance de compte rendu de devoir en classe. Une priorité absolue est accordée au collègue à la correction de la langue et du style qui peuvent donner lieu à des exercices multiples. On s'inquiète dans ce domaine aussi de découvrir les déficiences partagées afin de proposer des exercices collectifs adaptés plutôt que de favoriser la construction individuelle des scripteurs. La correction individuelle n'a de sens que lorsqu'elle permet d'évoquer un point « opportun » et « caractéristique ».

Deux remarques s'imposent. La conception de nouveaux programmes de français pour le collège à la veille de la seconde guerre mondiale n'a pas engendré de réflexion spécifique sur la prise en compte des productions d'élèves ; c'est un texte conçu trente-six ans plus tôt qui est repris et continue à s'appliquer. La correction

écrite des devoirs est peu évoquée : les modalités d'intervention sur les copies sont laissées à la liberté de l'enseignant et le discours tenu par ce dernier ne donne pas lieu à commentaire ; de toute évidence ce discours, auquel toute réelle efficacité est déniée, prend sens comme attestation de lecture auprès de destinataires multiples mais n'est pas considéré comme élément d'un réel dialogue entre le scripteur et son lecteur.

### **Écriture entre narration et argumentation**

A partir des Instructions officielles de 1977<sup>29</sup>, les profondes évolutions du collège qui devient le collège unique vont de pair avec la modification de certains exercices écrits. L'importance accordée à la communication tend à promouvoir la production de textes écrits en situation authentique de communication et les exercices à dimension pratique, où la recherche d'authenticité domine, restent importants. Les sujets de rédaction préconisés se renouvellent malgré tout assez peu de la sixième à la troisième. La progression la plus sensible est quantitative, les productions attendues sont plus longues et l'exercice du jugement sollicité chez les élèves gagne en intensité. On passe ainsi d'exercices à dominante narrativo-descriptive à des sujets imposant la production de séquences argumentatives. La référence au texte littéraire apparaît dans la commande d'exercices « d'imitation, de transposition et d'invention ». Les sujets d'écriture tendent à se répartir en deux grandes catégories : des travaux fortement appuyés sur « l'expérience personnelle des élèves » et des travaux en relation plus directe avec les textes littéraires étudiés. Mais l'examen du brevet en classe de troisième affirme la bipartition des sujets d'écriture, qui n'apparaîtra explicitement que plus tard, en sujet narratif et sujet argumentatif.

---

<sup>29</sup> *Horaires, Programmes, Instructions*, CNDP, Paris, 1977, p. 15 *sqq.*

## La correction collective des devoirs

On perçoit une évolution sensible du discours sur l'écrit dans les « Compléments » aux programmes et instructions de 1985<sup>30</sup> aux paragraphes intitulés « Méthodes et démarches pédagogiques » afférents à chacun des niveaux du collège<sup>31</sup>. Une place non négligeable est accordée à l'entraînement à l'expression écrite qui se décline en « incitation à l'écriture », « exercices de style » et « apprentissage de la composition : les rédactions ». La fréquence bihebdomadaire des devoirs est précisée<sup>32</sup> et le texte s'attarde sur les modalités du compte rendu de devoir en classe.

Le compte rendu des devoirs n'excède pas en général une heure. On ne s'attarde pas longuement sur la correction des fautes de langue et d'orthographe. On insiste sur ce qui caractérise l'exercice : la qualité de l'invention, de la composition, de l'expression.

Cet objectif fixé, une méthode vivante fait participer tous les élèves, en partant de ce qu'ils ont écrit. Le professeur s'appuie donc sur les copies, dont il lit de courts extraits. Il sollicite et exerce sur ces exemples le jugement des élèves, tire avec eux les conclusions qui serviront aux prochains devoirs, propose des exercices immédiats d'application.

---

<sup>30</sup> *Horaires, Objectifs, Programmes, Instructions*, CNDP, Paris, 1989. La publication de l'ensemble des documents s'étend de 1985 à 1989. Les Compléments pour les classes de sixième et de cinquième sont publiés au BO en 1987, ceux de quatrième en 1988, et enfin ceux de troisième en 1989. Un premier arrêté du 14 novembre 1985 fixe les programmes des classes des collèges et fait l'objet d'une large diffusion publique sous la forme d'une parution au format livre de poche. (*Collèges, Programmes et instructions*, CNDP et ministère de l'Éducation nationale, 1985). Dans cette publication, une trentaine de pages est consacrée au français (p. 23 à 53), mais la référence à l'écriture est quasiment absente ; on ne trouve que de rares mentions de « travaux écrits » consécutifs aux activités de langue et de lecture que nous reproduisons intégralement ci-dessous : « travaux écrits et oraux » (p 23), « lecture réfléchie des travaux lus ou produits » (p 24), « le professeur donne une grande place à la lecture et aux travaux écrits » (p 25), « création par les élèves de phrases et de textes oraux ou écrits » (p 28), « le professeur prolonge et complète les activités de lecture par des exercices d'écoute active et critique, par des travaux écrits ou oraux qui permettent aux élèves de mieux assimiler les acquisitions de les organiser peu à peu, de les communiquer aux autres. La lecture nourrit la réflexion, et enrichit la production de l'élève, mais il est impossible, dans notre civilisation, de dissocier la lecture, l'écoute, l'expression écrite, l'expression orale » (p 30), le rapprochement avec les arts est aussi « l'occasion de travaux écrits fructueux et variés » (p 31).

<sup>31</sup> On trouve ainsi un paragraphe intitulé « Entraînement à l'expression écrite » pour le cycle sixième-cinquième (p 35 à 38), pour la classe de quatrième (p. 54) et des développements concernant les spécificités de la classe de troisième « Pratiques de certaines activités » (p. 60 à 65) centrés sur « la composition française sur un sujet de réflexion », « le résumé de texte » et la « préparation au brevet des collèges ».

<sup>32</sup> « En composition française, un travail écrit par quinzaine », p. 34.

Les comptes rendus de devoir ne sont pas tous conçus et organisés sur le même modèle. Le professeur fait déterminer le sens, les limites, le contenu du sujet, met en valeur les trouvailles. Au besoin, il suscite une invention nouvelle. Il fait examiner les faiblesses et les maladresses de la composition, en montrant aussi les réussites et en les commentant. Il considère les copies du point de vue du style, fait vérifier par les élèves comment ont été suivies les consignes d'écriture, comment ont été mis en œuvre les moyens de la narration, de la description, du dialogue. Il relève des exemples sur lesquels portent la réflexion et le travail de réécriture. Selon les sujets et les données des copies, il accorde plus ou moins de place à tel ou tel aspect de l'exercice.<sup>33</sup>

Les compléments apportés aux niveaux quatrième et troisième n'ajoutent pas de consignes significatives à ces propositions. On voit qu'il s'agit d'aider les professeurs de collège à rendre plus efficace et acceptable par leurs élèves une activité qui reste problématique. L'appui sur les copies des élèves, associé au retour sur le « sujet d'écriture », en constitue le support ; des conduites pédagogiques sont suggérées. La circulation entre faiblesses et réussites nourrit la réflexion et on voit apparaître le « travail de réécriture » comme démarche corrective.

### **1.1.2. Après un siècle de correction**

#### **La correction de copies délaissée par l'institution ?**

Quelques évolutions<sup>34</sup> sont sensibles depuis le début du siècle : les fautes de langue au sens strict ne sont plus au cœur de l'activité de compte rendu et on demande aux enseignants de varier la conception et l'organisation des séances. Les changements restent néanmoins limités et le discours concernant la correction écrite a totalement disparu. Si le mot « collectif » n'apparaît plus dans le texte officiel, c'est pourtant la seule correction en classe qui est décrite et les éventuelles traces laissées sur les copies ne sont pas évoquées. On peut se demander ce qui justifie un tel silence. L'activité de correction de copies est-elle devenue plus simple ? Plus

---

<sup>33</sup> *Horaires, Objectifs, Programmes, Instructions*, CNDP, Paris, 1989, p. 38.

<sup>34</sup> Les évolutions des annotations réellement portées sur les copies sont importantes, à l'école primaire tout au moins, comme le montre Marie-France Bishop dans son étude historique des annotations (Marie-France Bishop, « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », in *Repères*, n°31, INRP, 2005.) mais on a vu que les préconisations officielles font assez peu de cas de cet aspect du métier des enseignants de collège.

efficace ? Ou l'institution a-t-elle abandonné l'idée de répéter les mêmes propos déceptifs ?

Sans doute des préoccupations plus strictement docimologiques ont-elles occulté la réflexion sur la lecture et la correction des écrits d'élèves au profit de celle qui porte sur la notation<sup>35</sup> ou sur l'évaluation en général. La mise en évidence des écarts de notation entre divers correcteurs a entraîné un large mouvement de réflexion sur les critères d'évaluation<sup>36</sup> mais sans interrogation sur les évaluateurs eux-mêmes et ce qui détermine leurs interventions. Pourtant, aussitôt que l'on envisage des productions complexes, et les travaux d'écriture le sont au premier chef, la plupart des critères d'évaluation perdent leur univocité et l'appréciation de leur respect met en jeu les déterminations multiples qui pèsent sur les correcteurs.

---

<sup>35</sup> Les premières expériences de multicorrection ont été menées, en France, par Laugier et Weinberg (1936) dans le cadre d'une enquête internationale connue sous le nom d'enquête Carnagie. Elles montraient à partir de corrections de copies par six correcteurs que les divergences de notation sont légèrement accentuées pour les matières littéraires telles que le français et la philosophie, mais qu'elles existent aussi dans les autres disciplines comme la physique et les mathématiques. D'autres études, en particulier celles de Piéron, ont confirmé et précisé les faits mis en évidence dans cette première enquête (Piéron et al., 1962, Piéron, 1963). LAUGIER H. et WEINBERG D. (1936) élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves écrites du baccalauréat in *La correction des épreuves écrites dans les examens*, Maison du livre PIERON H. (1963) *Examens et docimologie*, Paris, PUF.

<sup>36</sup> Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°35 du 17 septembre 1992 définit l'évaluation comme « l'action de mesurer, à l'aide de critères objectifs, les acquis d'un élève en formation initiale ou continue ».



## **1.2. La recherche et ses promesses**

### **1.2.1. Les développements de la réflexion sur l'écriture et son enseignement**

#### **Introduction**

On aura compris que, historiquement, la correction individuelle des copies d'élèves ne donne pas lieu à une véritable réflexion articulée sur les spécificités d'un acte professionnel. Le rapport individuel qui s'établit entre un enseignant de français et un élève à cette occasion reste dans l'ombre. Il échappe à la fois aux injonctions institutionnelles qui se limitent finalement à définir le contenu et le déroulement de la séance de compte rendu de devoir en classe, et à des réflexions très générales sur l'évaluation des copies.

Nous n'avons évidemment envisagé jusqu'à présent que la situation qui précède l'élaboration et la mise en œuvre de nouveaux programmes pour les différents degrés d'enseignement ; ils ont tous été revus depuis 1996 et nous les examinerons par la suite. Mais avant de revenir sur la situation institutionnelle actuelle, nous devons prendre en compte le renouvellement des conceptions de l'écriture et de son apprentissage que de nombreuses recherches ont permis : nous nous limiterons cependant à celles qui intéressent au plus près les développements de la recherche en didactique du français et plus spécifiquement en didactique de l'écriture. Ils tendent en effet à modifier la manière d'envisager la classe de français dans son ensemble. Peut-on en attendre quelque enseignement concernant la correction des copies ? Le rôle du professeur s'en trouve-t-il modifié ou tout au moins mieux cerné et défini ? C'est ce dont nous nous préoccupons dans les pages qui suivent. Il nous faut en effet savoir si les propositions de la recherche, dont nous rappellerons quelques grandes orientations, sont plus disertes que les documents officiels précédemment interrogés quant à définition du geste professionnel

d'intervention sur les copies d'élèves, plus attentives à la spécificité de l'acte de lecture du professeur lorsqu'il s'applique aux écrits potentiellement perfectibles que sont les réalisations scolaires.

### **La contestation de la configuration traditionnelle de l'enseignement de l'écriture**

Les travaux de psychologues, souvent popularisés au cours de stages de formation continue destinés aux enseignants de français, inaugurent dans les années quatre-vingts un vaste mouvement de renouvellement de la réflexion sur les écrits scolaires<sup>37</sup>. C'est en particulier la prise en compte de la complexité de l'acte d'écrire qui tend à modifier la configuration de la discipline qui prévalait jusqu'alors. La transparence de l'acte d'écriture envisagée avant tout comme transcription de la pensée qui s'exprime dans l'incessante reprise de la formule de Boileau, « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », laisse la place à d'autres conceptions étayées par de nombreuses recherches, principalement en psychologie cognitive et en didactique.

La parution des actes du colloque de Cerizy consacré aux recherches en didactique et pédagogie du français, sous le titre *Perspectives didactiques en français*<sup>38</sup>, propose un exemple significatif des évolutions en cours. Claudine Garcia-Debanc y oppose deux schématisations particulièrement éclairantes quant à la manière d'envisager la place de l'écriture au sein de la discipline français. Une première représentation s'inspire d'instructions officielles déjà anciennes, une seconde reprend la proposition faite par Maurice Mas en 1987<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> La formation continue a joué un rôle particulièrement important dans la diffusion de nouveaux savoirs disponibles, en France, dans les années quatre-vingts.

<sup>38</sup> Les schémas reproduits sont extraits de l'article de Claudine Garcia-Debanc, « Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités », *Perspectives didactiques en français*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990.

<sup>39</sup> Maurice Mas, « Hors des critères, point de salut », *Repères*, n°73, *Des critères pour écrire*, octobre 1987, p.4.

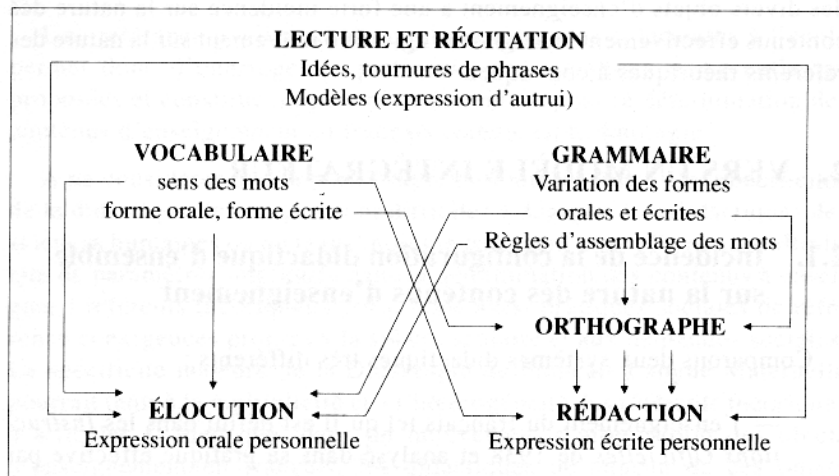


Schéma 2 : Articulation des activités de français selon les programmes et instructions officielles de 1938.

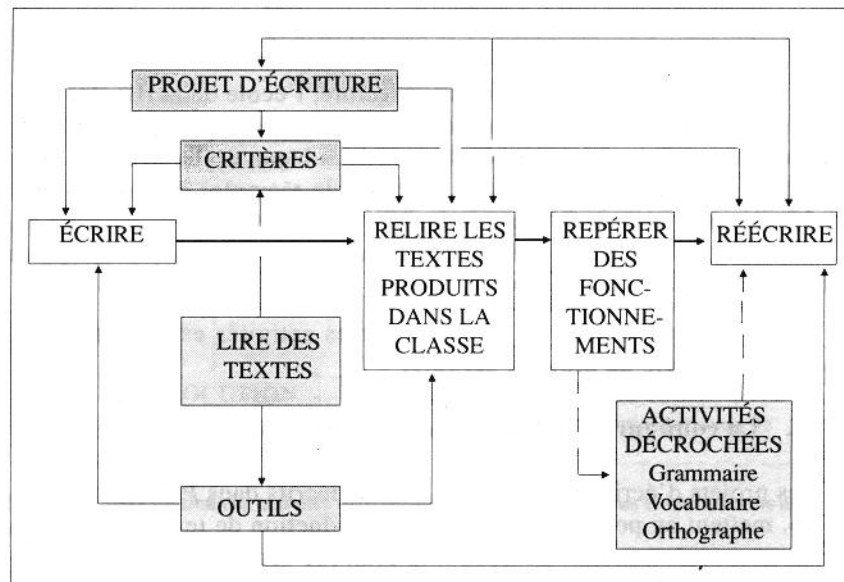


Schéma 3 : Articulation des activités de français dans un projet d'écriture d'après la recherche INRP *Pratiques d'évaluation des écrits*.

Certes, le statut des deux documents n'est pas le même, mais leur rapprochement montre assez bien l'effervescence qui se déploie dans la recherche en didactique à cette époque. La volonté de reconfiguration de la discipline passe en particulier par un volontarisme pédagogique qui tend à promouvoir de nouvelles pratiques en rupture avec la rédaction traditionnelle. La référence à la pratique sociale de l'écrivain qui sous-tend les expériences d'écriture longue et que recouvre le plus souvent l'expression « projet d'écriture » incite à modifier les dispositifs

pédagogiques et à faire évoluer la configuration didactique de la discipline<sup>40</sup>. Les schématisations proposées ci-dessus montrent que l'apprentissage de l'écriture, autrefois considéré comme une résultante, une synthèse d'apprentissages antérieurs diversifiés, devient, dans le cadre du « projet », le cœur de la discipline, tant sur le plan de la motivation que sur celui de la justification de l'ensemble des activités en français.

Ces nouvelles considérations didactiques s'articulent par ailleurs avec le développement des recherches en psychologie cognitive. L'activité scripturale en situation expérimentale devient l'objet privilégié des recherches : la didactique du produit laisse place à une didactique de la production réclamée dès 1986 par Michel Charolles<sup>41</sup> ; celui-ci constate que les linguistes et les sémioticiens ne modélisent finalement que l'organisation d'un « produit fini » et propose de se tourner vers les travaux des psychologues mieux à même d'éclairer les didacticiens sur la manière dont les sujets scripteurs s'y prennent pour produire tel ou tel type de discours. L'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit rend en effet indispensable une meilleure compréhension des mécanismes mis en œuvre aux différentes étapes de la production du texte.

### **1.2.2. La connaissance des processus rédactionnels**

Les psychologues se sont prioritairement intéressés aux processus en jeu dans l'écriture ordinaire et il n'est pas étonnant que leurs travaux aient de ce fait suscité l'intérêt des enseignants chargés de son apprentissage et aux prises avec les difficultés éprouvées par certains élèves. Les modèles qui ont pu être élaborés ont été rapidement transposés et utilisés pour l'analyse des tâches d'écriture proposées en situation de classe ; c'est à ce titre que nous nous référons à certains d'entre eux. Il ne s'agit pas de dresser un panorama complet des approches psychologiques de

---

<sup>40</sup> La promotion de l'écriture comme centre des préoccupations disciplinaires est très sensible au niveau de la recherche, les revues spécialisées s'en font largement l'écho, mais il est vraisemblable que la mise en pratique effective dans les classes de dispositifs systématiques d'écriture longue est restée quantitativement limitée. En revanche, l'élaboration de nouvelles programmations d'activités se traduit par des constructions de séquences d'apprentissage articulées autour d'un « problème d'écriture » est sans doute le fait d'un nombre important de professeurs.

<sup>41</sup> Michel Charolles, « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, n°49, 1986, p. 3-21.

l'apprentissage de l'écriture dont le recensement exhaustif excèderait largement notre propos, mais de mettre en évidence les apports de ces travaux pour une meilleure compréhension des modèles qui informent le processus de lecture de travaux d'élèves mis en œuvre par les enseignants. Grâce en particulier à une formation continue active à la fin du siècle dernier, nombreux sont les professeurs qui ont pu bénéficié d'une information rapide sur l'état de la recherche, et même si la diffusion n'a pas toujours évité l'écueil de transpositions hâtives, une grande partie d'entre eux ne peut ignorer les modélisations de l'activité du scripteur dont ils ont régulièrement à apprécier la justesse, la pertinence et l'intérêt.

### **Le renouvellement des réflexions sur l'écriture : le modèle de Hayes et Flower**

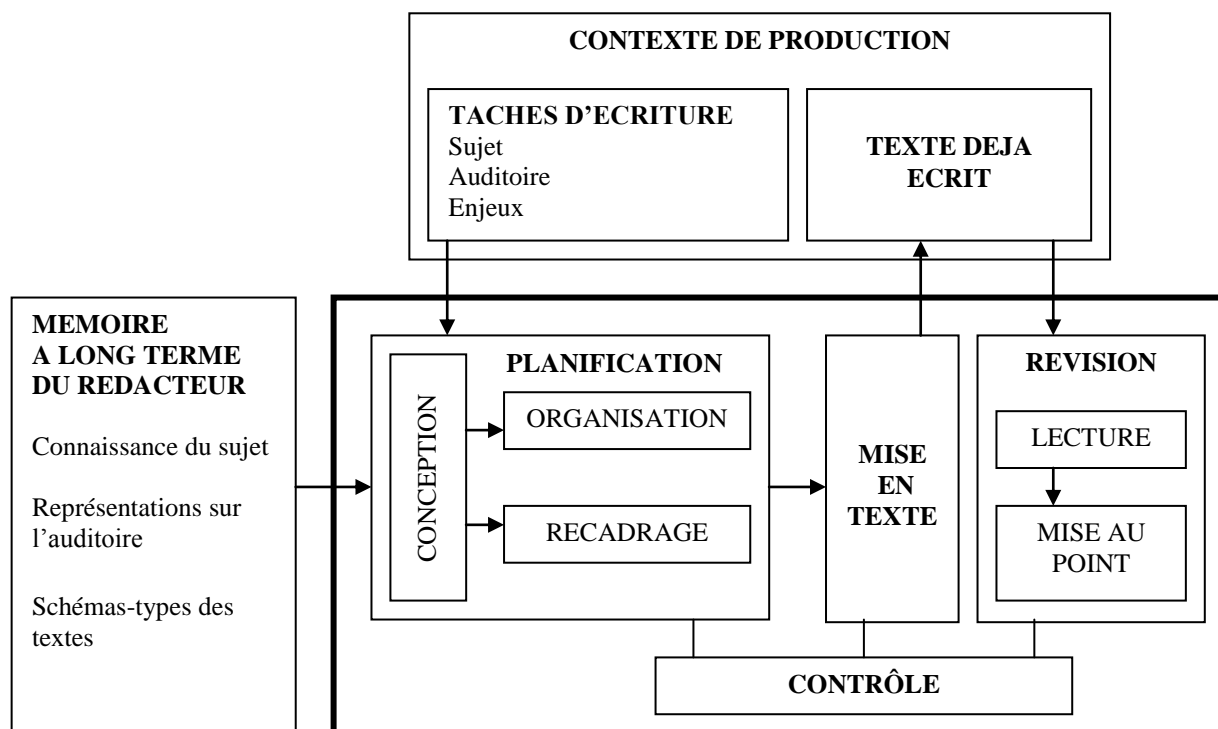
S'il est un modèle du processus d'écriture qui a été largement diffusé, c'est bien celui de John R. Hayes et Linda S. Flower<sup>42</sup>. Mis en regard d'analyses d'un enseignement dit « traditionnel » de l'écriture plus préoccupé par les modalités d'inculcation de pratiques imitatives que par les processus cognitifs convoqués, il a sans doute joué un rôle fondateur pour aider les enseignants à se représenter les différentes instances entrant en jeu dans la production écrite<sup>43</sup>.

Son principal apport consiste à envisager l'écriture comme conjonction de sous-processus. L'ensemble du processus d'écriture est ainsi décomposé en opérations de natures différentes, articulant la contextualisation de la tâche et le processus rédactionnel proprement dit.

---

<sup>42</sup> Hayes John R. et Flower Linda S., "Identifying the Organization in Writing Process" in Gregg Lee W. et Steinberg Erwin R. Eds, *The Dynamics of Composing, Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

<sup>43</sup> La présentation du schéma de J. Hayes et L. Flower reproduite ci-dessous est celle que propose Claudine Garcia-Debanc dans *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990. Michel Fayol, propose une version un peu différente dans *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses Universitaires de France, Le psychologue, Paris, 1997.



Nous ne reviendrons pas en détail sur l'explicitation des divers éléments de cette schématisation<sup>44</sup>. On rappellera simplement que les opérations de mise en texte désignent la rédaction proprement dite, c'est-à-dire la gestion simultanée de contraintes globales et locales sous la forme d'une succession d'énoncés qui sont finalement jugés recevables à tous les niveaux, syntaxe et orthographe incluses. C'est évidemment le scripteur lui-même qui évalue la recevabilité de son discours en fonction de l'image du destinataire qu'il a pu construire. La représentation que le scripteur se fait de son lecteur, le but du texte et les contraintes globales qu'il s'assigne relèvent de la planification. Les opérations de révision quant à elles supposent la relecture et d'éventuelles rectifications<sup>45</sup>, que ces dernières portent sur des segments restreints ou engendrent des modifications de tout ou partie du texte.

<sup>44</sup> De nombreux chercheurs en ont donné des descriptions très complètes : D. Brassard, « Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite », *Recherches*, n°11, 1989, p. 82 ; Claudine-Garcia Debanc dans l'ouvrage cité page précédente puis dans un article « Le lire dans l'écrire », *Pratiques*, n°86, juin 1995.

<sup>45</sup> Sans entrer dans les détails de ces distinctions, on rappellera que si le retour sur le texte est systématique comme le signale Michel Fayol, « les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiques, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise », cette relecture ne se

Ce modèle a été par la suite soumis à d'importantes critiques : certains le considèrent par exemple comme une reformulation des étapes successives de construction des discours telle que la rhétorique classique en envisageait l'enseignement, d'autres y lisent une conséquence de l'apprentissage normé de l'école<sup>46</sup>. C'est oublier un peu vite une des ses caractéristiques essentielles : la récursivité des opérations, absente du modèle linéaire traditionnel, et sur laquelle insistent aussi bien Sylvie Plane<sup>47</sup> que Michel Fayol<sup>48</sup>. Il n'en demeure pas moins que le modèle proposé par Hayes et Flower reste attaché à une conception du langage considéré comme la « traduction » d'une pensée préexistante et il est bien difficile d'écarter l'idée d'une succession obligée d'opérations (planification / mise en texte / révision) dans la schématisation proposée<sup>49</sup>, succession dans laquelle l'opération de planification est largement valorisée bien qu'elle soit sans doute expérimentalement la moins observable.

La discussion du modèle par John R. Hayes lui-même amène sur ce point des correctifs appréciables. Claire Doquet-Lacoste analyse précisément les évolutions sensibles du modèle<sup>50</sup>. Elle souligne par exemple comment, dans le modèle revu de 1995, le processus de révision est désormais conçu comme une activité complexe comprenant plusieurs processus de base, plus particulièrement la lecture, la planification et la mise en texte. Selon Hayes en effet, « le lecteur qui lit pour réviser

---

traduit pas nécessairement par des modifications de l'écrit initial : « les changements apportés au texte restent assez rares et, surtout, varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, » (M. Fayol, *op. cit.*, p. 130). Le terme de « révision » désigne ainsi selon Sylvie Plane un « processus cognitif complexe mis en œuvre au cours de la production » (« Ecriture, réécriture et traitement de texte. » in J. David, et S. Plane, *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 1996, p. 55) c'est-à-dire une activité qui reste parfois sans conséquence observable qu'on doit distinguer de « réécriture », rectification effective de l'écrit initial.

<sup>46</sup> La norme inculquée par l'école se trouvant « naturellement » mise en œuvre par des étudiants ; Hayes et Flower fondent en effet leur modèle sur l'analyse des verbalisations d'étudiants mis en situation d'écriture.

<sup>47</sup> S. Plane, 1996, p. 52, *op. cit.*, p. 28.

<sup>48</sup> M. Fayol, 1997, p. 130, *op. cit.*, p. 44.

<sup>49</sup> Les transpositions didactiques hâtives qui, pour faciliter des situations d'écriture, ont pu utiliser schématiquement le modèle de Hayes et Flower et s'en réclamer pour en déduire une succession d'activités pédagogiques obligée ont sans doute contribué à son discrédit.

<sup>50</sup> Claire Doquet-Lacoste, *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III, sous la direction de Jacqueline Authier-Revuz, 2003, p.31 et sq., revient sur les propos de J.-R. Hayes dans, « Un nouveau modèle du processus d'écriture », trad. G. Fortier, in Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., Raymond, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 1995 p.49-72.

lit différemment de celui qui lit simplement pour comprendre ; non seulement il s'aperçoit des problèmes de surface, mais il s'engage également dans une activité d'amélioration qui ne provient pas uniquement des problèmes de surface rencontrés à l'origine. ». La recherche d'amélioration, objectif essentiel visé lors de l'activation du processus de révision, suppose donc aussi une activité de micro-planification et de mise en texte. Les modifications effectives du texte en situation de révision ne doivent plus être considérées comme un simple « lissage » et peuvent alors affecter tous les niveaux du texte initial.

La concomitance des processus distingués donne ainsi une place essentielle à la récursivité des opérations mais la référence à l'écriture tend alors à se diluer dans un ensemble très large. Christine Barré-De-Miniac souligne ainsi l'absence de spécificité du modèle quant à l'opposition oral / écrit par exemple : « Le modèle énonce clairement que les processus cognitifs activés lors de la production écrite ne sont pas spécifiques à l'écriture : ils entrent en jeu également à l'oral, mais aussi dans d'autres tâches non langagières. De ce point de vue, l'écriture n'est qu'un cas particulier du traitement de l'information. »<sup>51</sup>

L'émergence et la diffusion du modèle de Hayes et Flower n'en reste pas moins une étape importante dans la prise de conscience de la complexité des processus en jeu dans l'écriture. Sur le plan de la didactique de l'écrit, il contribue encore vraisemblablement aujourd'hui à une meilleure prise en compte des besoins diversifiés des élèves et à une plus grande élaboration didactique de l'étayage lors de situations de mise en écriture<sup>52</sup>. Nous ne pouvons évidemment tirer de cela aucune conséquence quant à la « qualité » ou à l'efficacité réelle du texte produit par un élève, ni quant à sa réception par le destinataire. La planification réalisée a-t-elle été efficace et les révisions opportunes ; le récepteur comprend-il le texte lu, est-il en mesure de l'apprécier ?

---

<sup>51</sup> Christine Barré-de Miniac, *Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2000, p. 37.

<sup>52</sup> On rappellera simplement ici que les différents processus à l'œuvre sont très peu accessibles. Il est très difficile de faire le lien entre des situations expérimentales et les mises en œuvre en situation didactique. La transposition mécanique des processus en aides à l'écriture (réflexion sur les caractéristiques du destinataire, planification globale anticipée,...) ne s'avère pas nécessairement efficace du point de vue de l'apprentissage.



## À la recherche d'un modèle de réception

Un modèle de production ne peut sans doute pas nous renseigner sur la manière dont le destinataire apprécie la pertinence d'un texte, surtout s'il s'agit d'un texte d'élève. En revanche, on ne peut écarter l'idée que le lecteur qui doit donner une appréciation sur la production, autrement dit le professeur en charge de la correction, n'intervienne potentiellement comme porteur d'une ultime révision, en quelque sorte virtuelle, à moins qu'il ne s'engage dans une réécriture effective à visée d'amélioration<sup>53</sup>.

C'est dans cette perspective que nous reviendrons sur les propos de Claudine Garcia-Debanc<sup>54</sup>. Suivant son projet de retrouver « le lire dans l'écrire », elle relève qu'en situation de rédaction la lecture intervient d'un triple point de vue.

D'une part, ce sont les lectures antérieures d'écrits sociaux qui alimentent les plans d'écriture mémorisés qui sont l'une des composantes de la mémoire à long terme du rédacteur. Les lectures pourvoient les rédacteurs en modèles de fonctionnement textuel qui constituent autant de guidage pour les productions écrites. [...]

D'autre part, au cours même de la rédaction, c'est une relecture permanente des bribes déjà rédigées qui permet de situer le texte à écrire par rapport au texte déjà écrit. [...]

Enfin, une relecture critique, au cœur des opérations de révision, permet de confronter le texte déjà écrit aux représentations que se fait le lecteur du texte à produire. La fonction de cette opération est d'améliorer la qualité du texte produit. Pour cela, elle évalue dans quelle mesure le texte réalise les buts poursuivis par le rédacteur, détecte et identifie les faiblesses du texte et les corrige selon les exigences du sens et les conventions de la langue.

Un simple effort de décontextualisation et l'on peine à trancher quant à l'identité du lecteur dont il est question dans cette dernière phrase ! Si le propos de l'auteur est bien de décrire une relecture finale du rédacteur, on pourrait sans difficulté faire de « la relecture critique » dont il s'agit, une assez juste description de

---

<sup>53</sup> Nous reviendrons plus loin sur cet aspect que nous envisagerons à travers les résultats d'une expérience de réécriture de textes d'élèves par des enseignants.

<sup>54</sup> « Le lire dans l'écrire », *Pratiques*, n°86, juin 1995, p. 75.

l'activité de l'enseignant en situation de correction. Le travail de l'enseignant consiste lui aussi à détecter les erreurs, à les identifier et à les catégoriser pour en renvoyer une image au rédacteur. Si l'on distingue à la suite de E. J. Bartlett<sup>55</sup> trois composantes de la « révision » ou « relecture critique » ainsi comprise, la détection, l'évaluation et la correction, on peut penser que selon les situations, l'enseignant accomplit au moins les deux premières d'entre elles, voire les trois.

Le déplacement du modèle auquel nous venons de nous livrer ne relève pas du simple jeu. Il s'agit bien de caractériser la spécificité de la lecture de l'enseignant qui semble se situer en deçà de la lecture d'un récepteur ordinaire dont l'expression critique n'est pas requise. On voit alors tout l'intérêt de s'intéresser au témoignage de cet acteur et particulièrement aux annotations que le professeur laisse sur une copie d'élève comme autant de traces de sa lecture.

La « relecture critique » du professeur est susceptible d'être mise en pratique de diverses manières : elle peut varier en « profondeur », on pourrait dire qualitativement, s'intéressant à des niveaux plus ou moins accessibles depuis la surface du texte jusqu'à l'appréciation de choix superstructurels ou pragmatiques, s'en tenant au texte proprement dit ou intervenant sur la pertinence du monde de référence dans lequel la production tente d'entraîner son lecteur. Elle peut varier quantitativement selon le « degré d'intervention » accordant une place plus ou moins importante à tout ce qui dépasse le constat de dysfonctionnement pour s'engager dans les propositions de révision ou dans des réécritures partielles effectives et stimuler une activité corrective ultérieure ou proposer une solution recevable.

### **Planification et révision : les difficultés de l'apprentissage**

On conçoit bien que l'élaboration du texte d'un élève s'opère par relecture permanente d'états antérieurs même si le bénéfice de l'utilisation du brouillon reste aléatoire lorsque l'on s'intéresse à des élèves en situation d'apprentissage<sup>56</sup>. Il

---

<sup>55</sup> « Learning to revise : some comportent processes », chap. 13 in *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, Nystrand M. (ed), New York academic Press, 1982, p. 345-363.

<sup>56</sup> « Les activités de planification en écriture que les professeurs ont longtemps recommandées comme, par exemple, celles qui consistent à réfléchir au destinataire du texte ou à écrire au moins un

apparaît en effet que le brouillon est longtemps sous-utilisé et que les révisions se font sur des segments de texte très brefs avant que les scripteurs n'atteignent une certaine expertise.

Les processus de planification et de révision se construisent peu à peu et ne deviennent efficaces que relativement tardivement.

Aussi Michel Fayol précise-t-il que

Le coût de la planification est d'autant plus élevé que la récupération et l'organisation des contenus et la prise en compte du destinataire sont des activités majoritairement contrôlées. En conséquence, les sujets peu entraînés (dits « novices ») réalisent des productions au « coup-par-coup », selon une gestion qui rappelle celle des « tours de parole » (*turns*) du dialogue. L'absence de prise en compte du destinataire chez les enfants et les novices pourrait également résulter de l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de gérer une dimension supplémentaire s'ajoutant au traitement des contenus.<sup>57</sup>

Pour ce qui est de la révision, le modèle revu de John R. Hayes tire toutes les conséquences de la récursivité des processus. Celle-ci intervient à tous les niveaux et cela dès l'élaboration du texte. Michel Fayol<sup>58</sup> rappelle qu'elle opère selon des modalités complexes.

L'auteur définit d'abord (plus ou moins clairement) la tâche : objectifs poursuivis, caractéristiques du produit, procédures connues et mobilisables pour effectuer la révision. Cette phase est stratégique en ce qu'elle exige de l'auteur une analyse consciente et contrôlée aboutissant à des choix.

Il met ensuite en œuvre une évaluation de son écrit qui repose sur une forme particulière de lecture, visant la compréhension mais aussi la détection d'insuffisances, d'ambiguïtés, d'erreurs, d'oublis : exploration systématique, guidée par les objectifs, et qui peut opérer à tous les niveaux. La difficulté tient à ce que l'auteur doit être capable d'élaborer deux représentations, l'une issue de son intention, l'autre construite à partir de la lecture du texte qui n'est pas nécessairement conforme à l'intention initiale. Or, la possibilité de construire ces deux représentations suppose une capacité de distanciation qui ne va pas de soi.

---

premier brouillon, n'ont pas jusqu'à maintenant fait la preuve de toute leur efficacité sur la qualité des textes produits. » (Hayes, 1995, p. 65, op. cit. p. 46, note 50).

<sup>57</sup> Michel Fayol, *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses Universitaires de France, Le psychologue, Paris, 1997, p. 89.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p.133.

La détection d'un dysfonctionnement n'entraîne pas nécessairement la révision, c'est-à-dire ici la modification de certains aspects du texte. L'auteur peut ou non intervenir, peut ignorer le problème ou en différer le traitement. Il peut aussi décider de réécrire intégralement le texte s'il juge que le nombre et la profondeur des modifications à apporter atteignent un niveau trop élevé. La révision apparaît comme une possibilité parmi d'autres mais qui n'est pas mise en œuvre de manière systématique ; et si une décision de révision est finalement prise par le scripteur, encore faut-il qu'il dispose de moyens pour intervenir avec succès. Un débutant ignorant certaines propriétés syntaxiques ou textuelles échouera à améliorer son texte. Il est évident que l'insuffisance en matière de savoir linguistique empêche la révision d'aboutir à des réécritures réussies.

D'autres difficultés sont liées au maniement des aspects physiques de la correction : effacer, insérer, faire de la place, recopier. On sait que les scripteurs débutants choisissent souvent les modifications qui demandent le moins possible de réarrangement matériel<sup>59</sup>. Le scripteur débutant aura par exemple plutôt recours à des insertions en fin de texte qu'à un ajout interne à un paragraphe, modalité beaucoup plus coûteuse. Par ailleurs, étoffer le contenu d'un texte est parfois vécu comme une opération impossible, le texte déjà écrit se donnant comme un tout qui, malgré ses anomalies, ne permet pas l'intégration de nouveautés.

---

<sup>59</sup> Le traitement de texte pourrait apparaître aujourd'hui comme un facilitateur décisif. Sylvie Plane, qui propose ensuite de multiples procédures pour faire de la machine une aide réelle, note pourtant que les expérimentations « n'ont pas permis d'aboutir à des constats à la hauteur des espoirs que l'on avait fondés dans les capacités du traitement de texte à améliorer les processus scripturaux, qu'il s'agisse de la planification ou de la révision proprement dite. » Un apprentissage des commandes complexes de la machine s'impose avant d'obtenir quelques bénéfices et, ajoute-t-elle, « le plus important nous paraît être l'articulation des apprentissages procéduraux avec les apprentissages textuels. [...] Si l'activité de réécriture proposée contraint le scripteur à utiliser les commandes d'insertion, cette seule opération d'écriture ne sera pas suffisante : les changements textuels locaux affectent l'ensemble du texte, et obligent le plus souvent à procéder à d'autres modifications pour rétablir la cohérence de ce qui devient alors un nouveau texte. » Il apparaît donc que le coût du réaménagement matériel évoqué tient moins à la nécessité de graphier une nouvelle fois le texte qu'à l'impératif de révision générale qu'il impose. Sylvie Plane, « Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur. », *Pratiques*, n°105/106, juin 2000.

## Des conduites de révision en classe

Un enseignant du primaire ou du secondaire reconnaîtra sans difficulté dans cette succession<sup>60</sup> des conduites aisément repérables dans les classes.

L'examen collectif d'une production écrite individuelle permet une identification beaucoup plus rapide des erreurs, des insuffisances ou des ambiguïtés qu'une relecture solitaire du scripteur<sup>61</sup>. La simple socialisation des écrits par binômes dans une classe, qui évite, quand c'est nécessaire, la spécialisation abusive des rôles, c'est-à-dire l'intervention systématique des élèves les plus perspicaces et pertinents pour cette tâche, montre que les élèves réussissent mieux à repérer les problèmes dans les productions d'autrui que dans les leurs.

On peut penser que la relecture du texte déjà produit par l'auteur lui-même réactive la situation première d'écriture et les connaissances mobilisées à cette occasion. Toutes les informations associées au modèle initial de la situation se trouvent activées, même lorsque les indices de surface sont partiels voire absents. De fait, l'auteur peut difficilement détecter lui-même ses propres erreurs et le peut d'autant plus difficilement que la production considérée est récente<sup>62</sup>. On rappellera néanmoins qu'il s'agit d'une situation fréquente, et vraisemblablement dans la pratique scolaire ordinaire de la situation la plus commune, celle qui inscrit, dans un temps limité la découverte effective d'un sujet d'écriture et la réalisation d'un texte, précédée de manière plus ou moins impérative d'un brouillon sur lequel l'enseignant peut éventuellement intervenir, quand les contraintes de l'évaluation le lui permettent.

---

<sup>60</sup> Détection d'erreurs, identification, décision ou non de réviser le texte, réécritures éventuelles.

<sup>61</sup> On peut citer quelques comportements fréquemment observés. Lorsque qu'une demande d'oralisation est faite à un scripteur qui vient de produire un énoncé involontairement elliptique (oubli de mot par exemple) et donc irrecevable, il n'est pas rare que la relecture oralisée « complète » l'énoncé écrit sans que le lecteur en prenne immédiatement conscience. De même, la difficulté à amender, vraisemblablement par déficit de moyens d'intervention, un texte que l'auteur juge décevant en phase de relecture, entraîne chez certains élèves l'abandon d'un premier écrit au profit d'une nouvelle production parfois totalement différente.

<sup>62</sup> Plus le délai entre rédaction et relecture s'accroît, plus la probabilité de repérage des problèmes augmente. (Cf. Fayol, M. & Gombert, J.E., « Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », *Repères*, n° 73, 1987.)

## **Révision et correction : des analogies**

La description de l'activité de révision du scripteur est bien proche de celle qu'on peut supposer chez l'enseignant correcteur. Ce dernier active lui aussi un mode de lecture spécifique qui ajoute à l'activité de compréhension le repérage des dysfonctionnements. La détection est déclenchée par la conscience plus ou moins explicite d'un dysfonctionnement quant aux règles de bonne formation du texte (conventions scripturales, cohésion, cohérence, ...) et implique une mise en contact du texte tel qu'il est avec un ensemble de connaissances à partir duquel d'autres textes possibles pourraient être formulés : face à une rupture de lecture, à une incompréhension, qu'il s'agisse d'un dysfonctionnement de surface, d'un déficit de cohésion ou d'un manque patent de cohérence, le correcteur doit postuler une intention du scripteur et cela vraisemblablement à travers un texte virtuel qui l'exprimerait de manière adéquate.

L'aisance à mobiliser les connaissances nécessaire à la détection ainsi que leur diversité, elles concernent tous les domaines du texte (syntaxe, ponctuation, orthographe, textualité, référent,...), est susceptible de varier selon les lecteurs correcteurs et la situation concrète de correction, de même que la détection des erreurs par le scripteur lui-même varie selon les caractéristiques de l'individu concerné et les conditions de production.

La détection du scripteur novice ne peut se faire qu'au prix d'une difficile distanciation. Elle n'est possible que si le sujet suspend le savoir préalable qu'il a du sens du texte, et de ses propres visées de producteur. En d'autres termes, pour que le scripteur s'engage pleinement dans le processus de révision d'un état antérieur du texte, il faut qu'il parvienne à sortir de sa position énonciative première, celle de la production, et qu'il se place du côté de la réception.

Le correcteur se situe évidemment du côté de la réception mais doit lui aussi prendre ses distances : il s'agit cette fois de se détacher de la représentation qu'il pouvait se faire du « bon » texte susceptible de répondre efficacement à la consigne d'écriture, seule façon de pénétrer l'univers textuel proposé par le scripteur et d'en faire le cas échéant le point de départ de propositions de réalisations plus abouties. Les recherches sur ce point manquent vraisemblablement. Les travaux s'appuyant sur

des écrits d'élèves et des réécritures posent en effet rarement le problème du lecteur expert qui évalue ou corrige, et donc de sa capacité à mettre en œuvre une détection efficace.

La détection du dysfonctionnement par les correcteurs ne va pourtant pas de soi, c'est ce que nous montrerons à partir de l'examen de copies corrigées dans les chapitres suivants<sup>63</sup>. Même chez des experts en écriture, on peut sans doute qualifier ainsi les professeurs au regard des publics qu'ils ont la tâche d'évaluer, la détection des erreurs n'est pas systématique. Les traces laissées sur les travaux d'élèves, recueillies dans des conditions d'expérimentation contrôlées, sont parfois très différentes d'un correcteur à l'autre. De plus, leur formulation oscille selon le cas entre un sentiment confus d'inadéquation de l'énoncé au vouloir-dire du scripteur<sup>64</sup> et un diagnostic précis d'identification de l'erreur. L'établissement de ce dernier passe par une indispensable disponibilité aux propositions du scripteur ; en effet, sauf à réduire la précision à ce qui relève du respect de la norme syntaxique et orthographique *stricto sensu*, les propositions de correction ou de réécriture supposent un minimum d'empathie avec le texte.

L'identification du dysfonctionnement préalablement détecté n'a pas non plus un caractère d'évidence en situation ordinaire de correction de travaux d'élèves. Si certaines anomalies sont facilement identifiables, on imagine qu'un certain niveau d'expertise linguistique permettra sans hésitation la présentation explicite d'un cas

---

<sup>63</sup> Notre étude portant sur des travaux d'écriture et des corrections « en synchronie », nous négligeons ici la dimension évolutive des annotations à l'échelle de l'Histoire. On doit bien sûr être conscient de cet autre facteur important de variation. Nous avons déjà signalé à ce sujet l'article de Marie-France Bishop qui revient sur la dimension historique des annotations et s'intéresse aux transformations apparues au cours du temps à l'école primaire. Elle montre de façon très claire comment les annotations qui accompagnent les devoirs d'élèves illustrent ce que les différentes époques ont mis en place comme modèle d'apprentissage de l'écriture. Alors que dans le modèle traditionnel, à peu près jusqu'aux années 1970, l'évaluation des devoirs exhibe le projet d'une formation morale et intellectuelle du jeune citoyen, le modèle actuel semble répondre à des enjeux principalement centrés sur la connaissance des textes et leur fonctionnement. (Marie-France Bishop, « Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », in *Repères*, n°31, INRP, 2005.)

<sup>64</sup> Marie-Françoise Chanfrault s'intéresse à ce sujet à la pratique du « trait ondulé » chez les enseignants de lycée : celui-ci apparaît souvent comme marqueur caractéristique de la perception d'une inadéquation de l'énoncé difficile à référer à un dysfonctionnement précisément identifié. « Interrogés sur le sens exact de ce trait ondulé - qui est une vieille tradition dans la discipline, mais qui n'est pas très éclairant pour l'élève-, les enseignants qui ont corrigé les copies précisent que ce signe codé recouvre "un ensemble d'erreurs, qui [leur] semblent liées, et qu'ils n'ont pas le temps de détailler" ». Marie-Françoise Chanfrault, « Nouveaux programmes de français au lycée et communautés discursives » in *Actes du colloque pluridisciplinaire : « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux, 2003.

d'irrespect du code orthographique, d'autres sont beaucoup plus difficiles à identifier et le sentiment d'inadéquation est parfois difficile à rapporter à un domaine spécifique. En ce sens, le développement des travaux en grammaire de texte et de discours a certainement amélioré la capacité d'identification des anomalies, en permettant de nommer certaines erreurs ou ambiguïtés et de les rapporter à des règles de fonctionnement préalablement construites.

L'identification des erreurs suppose la plupart du temps la nécessité d'une migration d'un sentiment d'ordre perceptif dysphorique, qui relève de l'épilinguistique, à une verbalisation de l'ordre du métalinguistique qui accroît probablement la possibilité d'une intervention méliorative ultérieure. Or, cette capacité d'identification dépend des connaissances linguistiques, mais aussi de la façon de conceptualiser la tâche d'écriture, de se représenter ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, dans l'écrit analysé. On ne sera donc pas étonné de trouver des différences sensibles d'un correcteur à l'autre.

### **Les critères d'évaluation : aide au scripteur, aide au correcteur ?**

Les difficultés dans le repérage des lacunes ou erreurs chez les scripteurs ont donné lieu à des recherches particulièrement abouties. Le groupe EVA, dont les travaux sont centrés sur l'écriture à l'école primaire, a par exemple proposé des dispositifs qui donnent une place essentielle à l'évaluation formative en justifiant sa démarche en référence aux pratiques sociales d'écriture<sup>65</sup>. L'évaluation fait donc explicitement partie intégrante de l'activité d'écriture et les dispositifs préconisés ménagent à cette fin des temps d'élaboration de critères, définissant les caractéristiques des écrits à produire dans une tâche d'écriture donnée, et d'utilisation des critères. Les productions sont analysées au filtre des critères

---

<sup>65</sup> « Si l'on s'écarte un instant du cadre des apprentissages scolaires, on observera néanmoins que tout producteur d'écrit évalue sa production : de la relecture hâtive et sommaire d'une lettre à un proche à l'exigeant travail critique que s'impose à lui-même l'auteur de productions plus ambitieuses, l'évaluation permet à celui qui écrit de contrôler sa production en fonction des objectifs qu'il s'est donné : elle met en jeu des intentions mais aussi, bien sûr, une maîtrise plus ou moins affirmée de l'écriture.

L'évaluation formative des écrits en classe consiste en quelque sorte à calquer la pratique scolaire sur cette pratique sociale, à cela près que la maîtrise de l'écriture est ici à construire et que les critères d'évaluation procéderont d'un travail progressif conduit par le maître. », *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Groupe EVA, INRP, Hachette Éducation, 1991, p. 50-51.



élaborés afin de repérer les problèmes et conséquemment de susciter des activités de réécriture.

La réflexion sur l'élaboration de critères se développe dans deux directions complémentaires. D'une part, il s'agit, à travers la mise en œuvre d'une évaluation formative, de créer des outils d'aide à l'écriture pour les scripteurs, en suscitant leur collaboration et en s'assurant de l'appropriation des critères par les intéressés ; d'autre part, il s'agit de clarifier les critères de réussite de l'écrit du point de vue du maître, en proposant un tableau de critères hiérarchisés le plus exhaustif possible qui permette une recherche méthodique des dysfonctionnements<sup>66</sup> dans des champs parfois peu investis par les traditions de correction.

Aussi peut-on penser que l'utilisation de grilles critériées, induisant une attitude de distanciation réflexive à condition qu'elle s'inscrive dans une dynamique réelle d'évaluation formative, constitue une aide réelle au questionnement des scripteurs. Toutefois la pratique semble montrer que les améliorations obtenues restent modestes. Le choix d'une modification du premier jet n'est pas forcément pertinent compte tenu des moyens scripturaux disponibles, de plus la volonté de réécrire fait parfois défaut. La détection d'un problème ne suffit pas à engendrer sa résolution par le scripteur.

Le correcteur risque bien d'affronter des problèmes analogues. S'il est probable que certaines erreurs déclenchent quasi automatiquement une conduite corrective, d'autres dysfonctionnements renvoient à des degrés d'exigence qui peuvent varier d'un enseignant à l'autre ou d'un écrit à l'autre.

S'il est vrai que l'utilisation de grilles d'évaluation constitue un support utile pour certaines pratiques d'écriture-réécriture en classe, elle ne lève pas toutes les difficultés liées au rôle du correcteur. Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne<sup>67</sup> s'interrogent par exemple sur ce que les modèles d'évaluation critériée induisent quant au rapport à l'écriture. Ils dénoncent l'importance prise par une conception technique du geste d'écriture qui fait peu de cas du rapport que l'élève entretient avec l'écrit en général et peut même constituer une entrave à la construction d'un rapport personnel à l'écrit. Dans ce type de pratiques, les

---

<sup>66</sup>Tableau proposé par G. Turco et coll., *Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes, 1988, et popularisé dans l'ouvrage *Évaluer les écrits à l'école primaire*, op. cit. p. 55.

<sup>67</sup> Jean-Charles Chabanne, *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave, 2002.

annotations des enseignants semblent en effet se concentrer de manière dominante sur les aspects formels de la production conférant un caractère très normatif et rigide à l'évaluation. Les auteurs valorisent en contrepoint la pratique de l'échange sous la forme d'un dialogue pédagogique continué accompagnant la construction progressive de l'écrit dans une succession d'écrits intermédiaires.

### 1.2.3. Une influence déterminante : l'analyse génétique

#### Des « avant-texte »<sup>68</sup> d'écrivains aux « brouillons » d'élèves

Lorsque que Raymonde Debray-Genette reconstitue la genèse des écuries d'Hérodiades dans la nouvelle éponyme de Flaubert, elle montre comment la description « s'opère par à-coups grâce à des figures successives, parfois concomitantes, d'ordre métonymique d'abord, puis métaphorique et synonymique »<sup>69</sup>. Diverses étapes essentielles d'élaboration sont mises en évidence : les différents avant-texte, notes de lectures préalables, plan du texte, liste de personnages, puis les brouillons successifs et les modifications introduites montrent que l'écriture se déploie chez Flaubert par hésitations et expansions progressives appuyées sur d'incessantes relectures particulièrement méticuleuses. Celles-ci vont parfois jusqu'à un sacrifice de l'écrit descriptif initial qui n'annule pas pour autant sa fonctionnalité. Raymonde Debray-Genette, toujours à propos d'*Hérodiades*, note ainsi que :

L'acte descriptif, tel que les brouillons en gardent la trace si souvent dans les *Trois Contes*, n'est pas annulé par sa suppression. C'est le moment où, comme l'a dit Proust, l'action se fait impression. Les brouillons attestent cette analyse et montrent qu'il ne s'agit pas d'un procédé romanesque, mais d'un besoin fondamental. La

---

<sup>68</sup> Le terme d'« avant-texte » qui apparaît en 1972 chez Jean Bellemin-Noël (*Le texte et l'avant-texte*, Larousse, Paris, 1972) permet de nommer tout un ensemble de documents dont le statut peut être assez mal défini par opposition au « texte » considéré comme fixé. Dans *Essais de critique génétique*, Paris, 1979, p. 116, il précise : « La différence entre *le Texte* (achevé, entendons : publié) et l'avant-texte réside en ceci que le premier nous est offert comme un tout fixé dans son destin tandis que le second porte en lui et révèle sa propre histoire ».

<sup>69</sup> Debray-Genette, Raymonde, « Genèse d'une description : les écuries d'Hérodiades », *Les manuscrits d'écrivains*, Hachette / CNRS Editions, 1993.

description, à sa naissance, est le lieu par excellence des impulsions avec ce qu'elles peuvent avoir spontanément de contradictoire : ici saisie concomitante de l'ordre et du désordre, de la fixité et de l'agitation, de l'unité et de la dissonance.<sup>70</sup>

Les écrits initiaux ou intermédiaires ainsi considérés apparaissent non seulement comme des états perfectibles du texte, mais comme une nécessité inhérente à l'activité de l'auteur sans omettre le rôle que tiennent les textes dans lesquels sont puisés des références, des listes, des mots qu'il s'approprie.

L'écriture est alors à envisager avant tout comme la réécriture de textes déjà-là, qu'il s'agisse des écrits des autres ou d'états antérieurs d'un texte qu'on se propose de « reprendre ».

Lorsqu'on s'intéresse aux activités de scripteurs en cours d'apprentissage, la ou les mise(s) en texte initiale(s) sous la dénomination de « brouillons » porte(nt) en principe un certain nombre de traces de l'élaboration progressive du texte.<sup>71</sup> Accéder aux étapes de la mise en texte constitue une aide considérable à la compréhension du processus de production du texte par un sujet singulier.

L'activité du débutant en écriture, dont l'accès au processus de révision est limité et fortement contraint par la surcharge cognitive qui en perturbe la réalisation, n'est sans doute pas directement assimilable à celle que des écrivains mettent en œuvre et que les spécialistes en analyse génétique et en manuscriptologie peuvent étudier par comparaison d'états successifs du texte. C'est pourtant ce rapprochement associé à des considérations didactiques qui inspire la construction d'un autre modèle de production, centré davantage sur l'« écriture artistique ». La réécriture y est envisagée comme procédure d'engendrement du texte, à l'image de ce que peut nous apprendre la génétique textuelle.

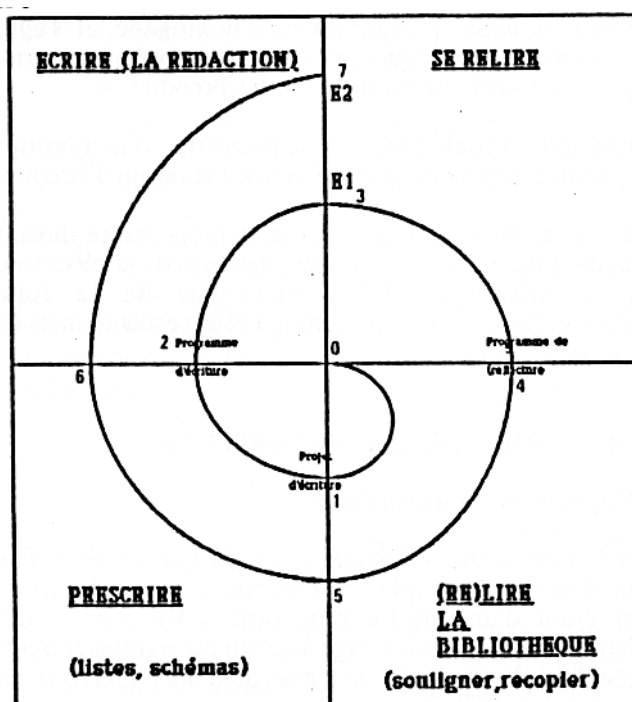
---

<sup>70</sup> « Génétique et poétique : le cas Flaubert », *Essais de critique génétique*, textes d'Aragon, Raymonde Debray Genette, Claudine Quémard, Jean Bellemin-Noël, Bernard Brun, Henri Mitterand, Paris, Flammarion, 1979, pp. 21-67.

<sup>71</sup> Certains dispositifs informatiques de recueil de données permettent aujourd'hui d'accéder plus aisément aux versions successives du discours produit.

## Écrire, c'est réécrire<sup>72</sup>

C'est dans cet esprit que Claudette Oriol-Boyer propose une schématisation de l'activité d'écriture en lien étroit avec le développement et la valorisation d'une pratique spécifique, celle des ateliers d'écriture. Elle en donne une représentation graphique originale que nous reproduisons ci-dessous<sup>73</sup>.



L'auteur commente ainsi cette représentation spiralaire :

La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération. [...]

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de

<sup>72</sup> Formule modifiée de Antoine Compagnon, *La seconde main* ou *Le travail de la citation*, Seuil, 1979.

<sup>73</sup> Claudette Oriol-Boyer, « La réécriture », in *La réécriture, Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle (1988)*, sous la direction de Claudette Oriol-Boyer, Édition CEDITEL, Université de Grenoble Stendhal, 1990, p. 12.

citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version. L'écrit numéro 1, notons-le, désormais, fait partie de la bibliothèque.

On retrouvera sans doute nombre de termes déjà apparus dans les propositions précédentes. Ils désignent néanmoins ici non seulement des processus cognitifs mais des activités concrètes qui doivent permettre d'engendrer un premier texte puis des réécritures qualitatives ou quantitatives.

La récursivité n'est pas absente des opérations ainsi décrites, car pendant le temps de la réécriture :

certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).<sup>74</sup>

mais la répétition des opérations domine :

De version en version, le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.

La prégnance de la pratique sociale de l'écrivain est à l'évidence très forte et revendiquée par Claudette Oriol-Boyer ; elle se réfère explicitement aux recherches en génétique textuelle portant sur les brouillons d'écrivains et milite pour le développement d'« une pratique artistique de l'écriture ».

On voit comment émerge alors une didactique de l'écriture principalement assise sur le développement d'une pratique d'ateliers<sup>75</sup>. Ces derniers visent la

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 12

<sup>75</sup> On rappellera que l'émergence des ateliers d'écriture en France, si l'on excepte un précurseur célèbre que l'on reconnaîtra dans la personne de Célestin Freinet et le développement de l'écriture

production d'« objets d'art scripturaux » élaborés selon la dynamique spiralaire qui a servi à décrire l'écriture littéraire experte de l'écrivain. Le déroulement de l'atelier suit les étapes successives du schéma et la présence d'une collectivité se justifie par l'importance accordée à la phase de socialisation des écrits transitoires à des fins d'amélioration. Nous retrouvons la nécessité déjà évoquée d'une distanciation stimulée par la lecture d'autrui. La lecture–analyse doit permettre la mise à jour d'un nouveau programme de lectures par proximité thématique ou stylistique puis de la décision de réécrire.

Le pluriel des lecteurs est un avantage considérable. Chaque lecteur, chaque lecture renvoie au scripteur la trace de cet autre qu'il porte en lui et dont le texte témoigne ; chaque participant, en tant que mémoire textuelle, fonctionne comme un dictionnaire servant à établir des propositions de (re)lectures, de nouveaux parcours dans la bibliothèque.<sup>76</sup>

L'adaptation des travaux de la critique génétique a favorisé l'inscription dans la didactique de l'écriture de pratiques d'intersubjectivité au même titre qu'elle valorisait l'« art du rapt »<sup>77</sup> des écrits d'autrui, autrement dit la reconnaissance de l'intertextualité comme fondatrice de l'écriture–réécriture.

### **Écrire : concevoir en amont ou dans l'action**

La détermination de plusieurs modes d'écriture est une avancée essentielle dans la compréhension du travail des écrivains.

Dans un article de 1985, Louis Hay, après avoir distingué deux grands modèles d'analyse qui répondent aux deux aspects de l'écriture (production et produit), définit ainsi deux types d'approches nouvelles centrées sur l'aspect « production » et que la critique génétique se doit d'explorer.

---

sous contraintes telle que les écrivains de l'OULIPO la pratique, est due en particulier à Elisabeth Bing qui met au point cette technique d'incitation à l'écriture en intervenant auprès d'enfants en difficulté scolaire et psychique (Cf. Elisabeth Bing, *Et je nageai jusqu'à la page*, éd. des femmes, Paris, 1976) avant de la développer auprès de tous les types de public. L'originalité de la théorisation de Claudette Oriol-Boyer tient sans doute à l'omniprésence du texte et de l'attention au processus de production et à une absence de considérations psychologiques.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p 17.

<sup>77</sup> Nous reprenons l'expression à Claudette Oriol-Boyer, *ibid.*, p. 13.

La production mobilise deux types d'approches nouvelles. Les premières, d'ordre proprement analytique, visent à identifier et à décrire la combinatoire des déplacements, substitutions, expansions et rétractions que le manuscrit manifeste afin de repérer et de mettre en système l'ensemble des opérations génétiques : programmation, textualisation, transformation. Les secondes d'ordre inductif, cherchent à remonter de ces opérations jusqu'à la dynamique qui les met en mouvement : pulsions de l'affectif, représentations de l'imaginaire, effet du langage et du rythme...<sup>78</sup>

On voit se profiler derrière ses deux approches la distinction entre écriture « à programme » et écriture « à processus ». Elle permet d'opposer une écriture assise sur de multiples enquêtes et documents préparatoires, aboutissant à un programme serré établi en amont de l'écriture romanesque proprement dite, à une écriture qui ne peut se déployer qu'en acte, l'invention apparaissant comme une conséquence de l'activité scripturale<sup>79</sup>.

L'opposition binaire ci-dessus suggérée doit bien sûr être considérée avec précaution. Les écrivains de référence qui ont suscité son émergence n'ont sans doute pas toujours opéré de la même façon. On peut penser que l'adoption d'une position d'écriture « à programme » ou « à processus » est largement dépendante de la situation d'écriture, du type d'écrit à produire et plus généralement de l'ensemble des paramètres de la situation de production. L'exemple de Flaubert que nous avons déjà évoqué tend déjà à s'inscrire dans une double appartenance.

## **De l'écriture littéraire aux tâches scolaires**

Peut-on déduire de ces réflexions dans le champ du littéraire quelques principes quant à l'écriture à l'école ?<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Louis Hay, « Le texte n'existe pas. Réflexions sur la critique génétique », *Poétique*, n°62, Seuil, 1985, p. 152.

<sup>79</sup> « Il existe deux grands modes dans les manières d'écrire : l'écriture à programme et l'écriture à processus. Le premier est attesté chez des auteurs dont la rédaction correspond à la réalisation d'un programme préétabli ; Zola en est un exemple type. Le second est représenté par des auteurs qui ne savent rien pour ainsi dire avant de se jeter dans l'aventure de la scription : toute l'invention est dans la main qui court sur le papier ; Proust en est un exemple type. » Almuth Grésillon, *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, PUF, 1994, p. 102.

<sup>80</sup> Poser la question signifie que nous adoptons le principe théorique d'une continuité de l'écriture scolaire à l'écriture littéraire, indépendamment des aspects éditoriaux.

Même si, de toute évidence, on doit prendre garde aux risques d'une transposition systématique, on voit bien quel profit la pratique pédagogique peut tirer de cette dichotomie. Elle ne peut en effet qu'inspirer ou justifier les efforts de diversification des mises en écriture, d'étayage de certaines activités et de sollicitation voire de limitation volontaire de travaux préparatoires à une première mise en texte. Il faut évidemment postuler que l'écriture d'un scripteur débutant n'est pas radicalement différente de celle de l'expert et que de nombreuses caractéristiques leur sont communes. Il faut par ailleurs accepter l'idée d'une continuité entre l'écriture littéraire et l'écriture scolaire<sup>81</sup>.

Continuité ne signifie pas identité : il n'est nullement question de comparer qualitativement des textes d'écrivains inscrits dans l'univers social et des devoirs d'élèves. Les conditions de production sont à l'évidence différentes : à une production volontaire d'expert répondant à un projet inscrit dans une histoire personnelle et dans un contexte social et économique spécifique s'oppose une production en cours d'apprentissage le plus souvent fortement contrainte tant du point de vue de la commande que des conditions de réalisation (temps et ressources documentaires limitées, caractéristiques discursives et stylistiques imposées,...). Les conditions de réception divergent elles aussi. À la différence de ce qui est constitutif de la situation de production d'un écrivain, la publication reste un point d'aboutissement exceptionnel pour une production scolaire et il n'est pas abusif d'affirmer, même si on peut le regretter, que le public destinataire du texte est souvent limité au seul professeur évaluateur voire à quelques pairs ou aux membres de l'entourage familial. Aussi ne tenterons-nous pas d'assimiler les comportements respectifs des uns et des autres. Néanmoins, à chaque fois, il s'agit d'écriture et les mécanismes fondamentaux en jeu, tels qu'ils ont été mis en lumière dans les théorisations précédemment évoquées, n'ont pas de raison d'être très éloignés. Il nous faut ajouter que le corpus de copies d'élèves qui sert de base à notre recherche n'est pas issu d'élèves en début d'apprentissage et confrontés à des tâches sans rapport avec une écriture littéraire. Au contraire, nous nous appuyons sur des travaux

---

<sup>81</sup> La prise de parti adoptée ici n'est pas nouvelle : les travaux de Claudine Favre-Cols sur les brouillons d'élèves que nous évoquerons plus loin comme ceux de Claudette Oriol-Boyer, et plus récemment ceux de Catherine Tauveron (C. Tauveron et P. Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Hatier, 2005) dont les travaux en didactique de l'écriture visent la construction d'une posture d'auteur, relèvent de positions assez proches.



majoritairement réalisés en fin de collège et volontairement restreints à des productions écrites fictionnelles. Celles-ci se réfèrent plus ou moins explicitement dans la tradition scolaire à des modèles littéraires régulièrement convoqués tout au long du curriculum lorsqu'il s'agit de construire un texte narrativo-descriptif, qui ne se conçoit pas sans une perspective esthétique minimale.

Plutôt que la recherche d'une méthode ou d'une stratégie idéale d'aide à l'écriture, les réflexions à propos de l'écriture experte tendraient alors à valoriser la multiplication des expériences en classe permettant à chacun d'approcher des modes d'écriture variés et par exemple de se confronter à des situations d'écriture à programme et d'écriture à processus. Faire connaître plusieurs modes d'écriture aux élèves, les leur faire pratiquer pour permettre à terme un choix conscient de chacun des scripteurs en fonction de ses préférences mais aussi de l'efficacité mesurée de chaque mode d'écriture en fonction de la situation de production est vraisemblablement un objectif digne d'être poursuivi par l'enseignant. Les recherches en ce domaine permettront d'en approfondir les caractéristiques et d'apprécier les enjeux de ce nouveau cadre didactique. Ainsi, par exemple, Olivier Lumbroso, s'inscrivant dans la réflexion sur les apports possibles de l'écriture experte en direction de l'écriture débutante, cherche à fonder une *didactique du pré-rédactionnel*, dont le domaine et les outils restent à fabriquer. Prenant acte des nombreux travaux réalisés du côté de l'analyse des brouillons rédigés, il s'intéresse aux « langages du projet d'écriture », qu'ils soient verbaux ou non-verbaux, écrits ou oraux<sup>82</sup>.

### **Écrire : l'évolution du brouillon, marque de maturité scripturale**

Une meilleure connaissance des comportements scripturaux des écrivains peut donc offrir des ressources aux enseignants en particulier si l'on sait éviter les comportements étroitement modélisants. De fait, la connaissance explicite de la diversité chez les experts tend à valoriser la diversification des propositions didactiques et des mises en œuvre pédagogiques.

---

<sup>82</sup> Olivier Lumbroso, « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" » in *Revue Française de Pédagogie*, n°159, 2007, p. 119-137.

Au-delà des conséquences sur la manière d'envisager les différentes opérations en jeu dans les pratiques d'écriture, l'influence de la critique génétique s'est particulièrement fait sentir dans les travaux centrés sur la question de la « révision ». La comparaison entre divers avant-textes, leur progression et leur complémentarité permet de mieux connaître, à travers l'analyse de traces effectives, les mécanismes qui président à la genèse progressive d'une œuvre vers une version finalement retenue comme définitive.

Si l'on déplace ainsi l'intérêt des activités préparatoires ou en cours de réalisation aux activités de révision, c'est le travail sur les versions successives du texte, c'est-à-dire dans le cadre scolaire sur les brouillons qu'il nous faut considérer.

Les recherches en ce domaine mettent en évidence l'importance de la « maturité scripturale » dont les brouillons semblent porter la trace. Martine Alcorta<sup>83</sup> distingue ainsi le *brouillon linéaire* du *brouillon instrumental* en comparant le brouillon et le texte définitif pour deux productions écrites, un texte informatif et un texte argumentatif, chez quatre groupes de sujets d'âges et de niveaux différents (élèves de CM2, de 4<sup>ème</sup>, de 2<sup>nde</sup> et adultes universitaires). Le *brouillon linéaire* est mis en œuvre par les plus jeunes, jusqu'à la classe de 4<sup>ème</sup>, et a principalement une fonction de pré-texte. Les modifications entre le brouillon et la copie au propre sont dans ce cas assez rares et surtout formelles. Au cours du développement du sujet, vers 14-15 ans, le brouillon acquiert une autonomie : le *brouillon instrumental* se caractérise par un espace graphique qui échappe à la linéarité initiale (introduction de listes, tableaux, éléments hiérarchisés, notes elliptiques,...) où les formes d'écriture peuvent être très différentes de celles qui apparaîtront dans le texte au propre. Ces résultats indiquent que le brouillon ainsi transformé peut être considéré comme un « instrument » de production textuelle. C'est un outil de médiation qui marque une transformation de l'activité du scripteur : « Il s'agit bien d'une complexification du processus de production écrite, complexification qui peut se réaliser grâce à l'utilisation des outils d'écrits que constitue un brouillon instrumental »<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Martine Alcorta, « Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », in Brossard, M. et Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998, p.123-153.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 148.

## Écrire : les traces évolutives de la révision

En relation directe avec la génétique textuelle, les travaux de Claudine Favre-Cols traduisent un regain d'intérêt pour les brouillons d'écoliers. L'analyse précise des opérations de révision dont les brouillons portent la trace offre un nouveau regard sur le processus rédactionnel. Elle dresse une typologie des interventions en matière de réécriture du brouillon qui s'avère particulièrement intéressante. En distinguant quatre types d'intervention, elle donne à voir de manière concrète les procédures mises en œuvre par un scripteur quand il se trouve en situation de révision. Les enseignants qui prennent soin d'accompagner l'écriture et la réécriture de leurs élèves auraient tout intérêt à être conscients des types de modifications répertoriées et des conditions de leur émergence<sup>85</sup>.

L'observation des ratures que comportent les brouillons d'écoliers montre une distribution quantitative des opérations effectuées qui varie en fonction de l'âge des scripteurs. Par analogie avec la lecture des manuscrits d'écrivains, Claudine Favre-Cols retient quatre types de variantes affectant les brouillons d'écoliers :

- Remplacement ou substitution ;
- Addition ou ajout ;
- Suppression ;
- Déplacement ou permutation.

### *Les remplacements*<sup>86</sup>

Remplacer un élément par un autre (on dit aussi substituer un élément à un autre)  
c'est *supprimer* le premier de ces éléments, tandis que le second est *ajouté* et mis à

---

<sup>85</sup> Ces « savoirs » sur le brouillon et son évolution mériteraient d'être largement diffusés chez les enseignants en formation ou en exercice. Ils montrent en effet qu'il est inutile de se lamenter sur l'utilisation insuffisante du brouillon chez de jeunes élèves sauf à le prendre comme l'état initial d'un apprentissage spécifique qui peut s'appuyer par exemple sur le développement d'écrits intermédiaires. Un certain nombre de chercheurs s'intéressent aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement à l'école primaire, à la place des écrits intermédiaires dans la construction des savoirs, à partir des « cahiers d'écriture » ou des « cahiers d'expérience » qui accompagnent au quotidien l'activité des élèves.

<sup>86</sup> Claudine Favre, *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte, 1990, p 59.

la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme *équivalents dans un certain contexte*.

Le remplacement est l'opération de réécriture la plus usitée, quels que soient le type d'écrit et le type de scripteur, c'est aussi l'opération la plus précocement mise en œuvre par les débutants.

Claudine Favre-Cols constate que le remplacement représente, à tous les niveaux du cursus, la moitié de toutes les modifications c'est-à-dire qu'il s'agit de la variante fondamentale dans les débuts de l'écrit<sup>87</sup>. Il décroît néanmoins au fur et à mesure de l'accroissement des ajouts et de la persistance des suppressions. D'abord dominant, le remplacement cède peu à peu du terrain à mesure que le scripteur diversifie ses conduites d'écriture et de réécriture du CE au CM1.

Massivement affecté aux modifications d'unités orthographiques et morphologiques l'empan du remplacement évolue lentement du graphème aux unités lexicales et éventuellement phrastiques. La modification la plus fréquente en matière de révision est donc celle qui s'intéresse à la mise au point que l'on peut appeler de surface même si elle peut avoir des conséquences à d'autres niveaux, texte ou discours<sup>88</sup>.

On peut risquer l'interprétation suivante : l'élève corrige d'abord la « surface », le premier jet apparaissant comme difficilement contestable par quelqu'un qui vient de produire le texte et qui modifie son point de vue, passant de la posture de scripteur à celle de lecteur. Il focalise son attention sur le respect du code : souvent relire c'est alors « corriger ses fautes » au niveau orthographique (orthographe et conjugaison essentiellement) car les élèves sont conscients d'avoir négligé cet aspect en phase d'écriture initiale.

Lorsqu'on se place en situation d'observation d'élèves corrigeant une copie annotée de manière quasi exhaustive, ce sont souvent les fautes de surface, orthographe en particulier, qui sont d'abord spontanément corrigées, activité fort peu rentable, si l'on pense que la remise en cause d'unités d'un autre niveau, modification syntaxique, remplacements lexicaux effectués par la suite, rend parfois la première correction orthographique caduque.

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>88</sup> Changement affectant une forme verbale par exemple.

Claudine Favre-Cols s'interroge finalement sur l'importance quantitative du remplacement et son efficacité relative.

« Le remplacement contribue-t-il à la qualité de l'écriture ? Si l'on veut bien admettre que, dans les écrits scolaires, l'activité métalinguistique incidente à la langue est fondamentale, on ne peut que répondre positivement. Mais si l'on considère aussi que, dès ses premiers essais, l'écolier écrit pour communiquer, force nous est de conclure que notre corpus suscite des réponses contradictoires. En effet, le remplacement participe de façon irrégulière aux opérations de mise en texte. D'une part, il marque des questionnements relatifs à la référence et à la coréférence, mais cela n'améliore pas toujours l'expression ; il modifie peu la prédication, et s'il entre dans de nombreux changements énonciatifs, il est plus souvent incident à un segment qu'à l'attitude de locution dans son ensemble. »<sup>89</sup>

### ***Les ajouts***<sup>90</sup>

Ajouter (réaliser un ajout ou addition) consiste à placer dans un état de texte un élément X qui *ne se substitue à aucun élément d'un état précédent*, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants.

Un ajout implique que le scripteur se maintienne dans une attitude créatrice et non plus seulement méliorative. L'ajout, qui relance ou amplifie la confection du texte initial, apparaît comme une procédure de modification peu accessible aux scripteurs débutants mais utilisée de manière importante par des scripteurs expérimentés. Il y a donc un intérêt didactique évident à multiplier les procédures qui permettent d'accéder à ces pratiques d'experts<sup>91</sup>. Le corpus retenu par Claudine Favre-Cols fait apparaître un développement régulier de l'ajout pendant les années de

---

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>91</sup> « L'ajout possède une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture que n'ont ni le remplacement, ni bien sûr la suppression. Le scripteur qui écrit peu, difficilement, et ne voit pas l'utilité de réviser peut parvenir à débloquer son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout. », *ibid.*, p. 85.

l'école élémentaire, en quantité et qualité<sup>92</sup>. On peut considérer cette modification comme un indice de compétence ou de qualité scripturales.

Daniel Bessonnat<sup>93</sup> montre par ailleurs dans son analyse d'« Une année de réécriture en troisième » que l'ajout ou l'expansion, d'un empan plus important qu'à l'école primaire, est toujours une opération considérée comme essentielle au collège pour ce qui est du développement et de l'amélioration des productions d'élèves. On citera à titre d'exemple l'annotation du professeur portée en regard du texte d'une élève :

Trop rapide. Tu évoques en trois lignes sans relief ce qui est l'événement majeur de l'histoire. Quelles sont les pensées du personnage ? Comment se comporte-t-il aussitôt ?

La commande individualisée de réécriture par ajouts, justifiée par un effet de lecture et à condition qu'elle soit suffisamment limitée en volume de texte pour être réalisable, semble provoquer des modifications positives en retour, parfois sur le texte tout entier.

L'auteur note par ailleurs la difficulté inhérente à l'intervention de l'enseignant sur la copie compte tenu de la propension à l'exhaustivité qui l'anime et de la tension constante entre les multiples contraintes qui pèsent sur l'activité de correction. Tension entre le local et le global<sup>94</sup>, tension entre l'intervention sur la langue et celle qui porte sur le contenu, tension quant à la posture du correcteur qui oscille entre une attitude de compréhension et une évaluation-sanction attachée au contexte institutionnel.

Claudine Favre-Cols propose un point de vue très proche mais dans un contexte fort différent qui ne tient pas compte, en évoquant l'intervention magistrale,

---

<sup>92</sup> Le nombre moyen d'ajouts par document augmente nettement du CE1 au CE2 puis au CMI. Mais compte tenu de la longueur moyenne des textes Les ajouts longs, comportant quelquefois une dizaine de lignes et modifiant l'ensemble textuel, se rencontrent plutôt dans les documents du CM, tandis qu'en début de cursus les scripteurs ne pratiquent pour ainsi dire pas l'ajout. *Ibid.*, p. 85.

<sup>93</sup> Daniel Bessonnat, dans le n°105-106 de *Pratiques* paru sous sa responsabilité, juin 2000, p. 83-110.

<sup>94</sup> La question de la consigne de réécriture est décisive en ce sens qu'elle est le lieu de multiples tensions dans les choix de formulation. Tension entre le local et le global d'abord : plus il y a maîtrise affichée dans le texte de l'élève et moins il y a nécessité d'intervenir sur le local, moins il y a maîtrise et plus la tentation est grande d'intervenir sur le local, au risque d'asphyxier l'élève par la saturation de détails. *Ibidem*, p. 109.

de la complexité des enjeux de l'intervention en situation réelle de correction. L'intervention du professeur est posée comme libre et transparente.

Introduit avec insistance dans les consignes de relecture, l'ajout permet donc à l'élève de se libérer de l'obsession normative, de ne pas rester pris dans les réalisations locales, orthographiques et formelles. Il peut alors modifier son rapport à l'écrit, et se représenter son texte comme un tout ; il focalise plus aisément son attention sur le contenu et s'en construit une image que ne bloquent plus les scrupules formels.<sup>95</sup>

La commande de modifications sous forme d'expansions est valorisée ; il s'agit grâce à des consignes qui favorisent le passage du local au global de développer des attitudes qui paraissent indispensables pour accéder à une réelle expertise.

### *Les suppressions*

Supprimer (effectuer une suppression ou un effacement) consiste à *enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément* dans un état de texte ultérieur. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression simple de X) :

La plus radicale des opérations de réécriture « puisqu'elle consiste, au niveau de l'expression tout au moins, à détruire ce qui vient d'être écrit. Cette procédure exige du scripteur un dédoublement maximal. Pour s'effectuer au bon moment et à bon escient, elle requiert une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture. Attitude difficile pour tous les scripteurs, et en particulier les débutants. »<sup>96</sup> Elle a souvent à l'école une fonction de renoncement : plutôt que de chercher à surmonter une difficulté, le scripteur efface, mais elle peut dans certains cas marquer une puissante remise en cause et une réorientation de l'énoncé initial. Elle est plus fréquente chez les scripteurs les plus jeunes puis son importance quantitative tend à décroître et à se stabiliser pendant le cursus de l'école élémentaire. Contrairement à ce que révèle l'observation des ajouts, celle des suppressions ne semble pas améliorer la production textuelle.

---

<sup>95</sup> C. Favre, p. 86, *op. cit.*, p. 66.

<sup>96</sup> *Ibidem*, p. 110.

### *Les déplacements*<sup>97</sup>

Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence AXB apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou ABX.

On rencontre peu de déplacements dans les écrits produits à l'école élémentaire sans doute parce qu'il s'agit d'une opération plus complexe que les autres modifications, travaillant simultanément sur l'axe paradigmatique des choix, lexicaux par exemple, mais aussi sur l'axe syntagmatique, ce qui engage un travail interne à la phrase mais peut aussi l'excéder en envisageant des problèmes de cohésion ou de cohérence thématique d'une phrase à l'autre. Il est probable que ce sont les scripteurs les plus compétents qui ont recours à l'opération de déplacement, la réussite de celle-ci n'étant pas assurée même lorsqu'elle est volontairement mise en œuvre.

Le travail d'écriture, et le relatif échec des tentatives d'amélioration, illustrent bien ici la situation contradictoire des écoliers les plus « compétents », ceux qui se montrent les plus sensibles aux variantes affectant la séquence discursive. D'un côté, ils pressentent les effets de sens entraînés par les relations d'ordre, et essaient diverses dispositions ; mais comme une variante de quelque importance textuelle vient rarement seule, ils doivent aussi effectuer quantité d'arrangements syntaxiques et rhétoriques, et se trouvent en cours de route souvent débordés par l'ensemble complexe et disjoint qui reste à traiter. Ainsi, même en fin de cursus élémentaire, il s'avère exceptionnel qu'un scripteur débutant puisse modifier conjointement deux points distincts de la chaîne de son discours et faire aboutir la valeur rhétorique justement pressentie des relations d'ordre.<sup>98</sup>

On peut en conclure que le déplacement est une opération complexe, « tardive », qui peut concerner les collégiens dont la capacité à appréhender des énoncés plus longs et à les « disposer » est vraisemblablement plus importante. Les consignes de réécriture gagneraient à intégrer ce résultat, et l'une des tâches au collège pourrait bien être de développer la réflexion sur l'ordre textuel dans son ensemble pour viser une meilleure compétence des scripteurs.

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 143.



### **1.2.3. Le brouillon, le « propre » et le correcteur : un bilan intermédiaire**

Les axes théoriques que nous avons privilégiés intéressent directement notre recherche. Centrés sur l'examen concret des caractéristiques d'engendrement du texte par des scripteurs le plus souvent en situation d'apprentissage, ils peuvent éclairer les procédures mises en œuvre par des enseignants lors de la lecture et de la correction de travaux d'écriture.

Dans les situations ordinaires de production écrite au collège que nous avons choisi d'explorer, nous pouvons considérer en effet que le professeur correcteur, de par le rôle traditionnel qui lui est assigné, s'inscrit dans la continuité de l'activité de production dont l'élève scripteur s'est acquittée. Quelles que puissent être les étapes de planification, d'écriture et de révision parcourues, les modifications apportées et les réécritures accomplies par le scripteur, la lecture du professeur, parce qu'elle se fait « évaluation » ou « correction », n'est pas une lecture ordinaire. Elle apprécie ou critique, et de ce fait annihile, en dépit de la qualification du produit considéré, le « propre », qu'il soit ou non longuement préparé par un ou plusieurs brouillons : celui-ci devient contestable à tous les niveaux de son élaboration.

Le statut de « propre » du devoir d'élève n'aura duré que le temps qui sépare l'inscription du point final par l'élève et de la remise du devoir au correcteur, du moment où ce dernier se saisit à son tour d'un outil d'écriture.

Alors, c'en est fini du propre : le texte de l'élève retourne au statut d'écrit intermédiaire, susceptible d'être remis en chantier dans une séance ultérieure. Cette fois, la révision n'est pas partie intégrante du processus rédactionnel, elle constitue une relecture critique externe et souvent ultime qui s'inscrit sous forme de traces parfois abondantes dans l'espace de la copie.

Les annotations du correcteur nous intéresseront en ce qu'elles renvoient l'élève scripteur à un autre texte, conforme à d'autres attentes que les siennes. Il y a de grandes chances en effet de penser que la correction de l'enseignant, même si elle s'efforce de respecter le texte de l'élève, ne peut se garder de construire en creux un « texte attendu » que la consigne d'écriture ne pouvait pas réellement laisser prévoir.

Par ailleurs, dans la perspective d'une correction ou d'une réécriture par l'élève, les annotations sont susceptibles d'utiliser ou tout au moins de susciter la mise en œuvre des mêmes opérations et procédures que celles que décrivent les recherches portant sur les processus rédactionnels et génétiques : identification des dysfonctionnements, propositions de révisions, mots ou expressions soulignés, raturés, remplacés, demandes d'expansions ou d' « approfondissement » d'un aspect de la production, ... apparaissent alors explicitement dans l'écriture corrective du professeur.

Les stratégies d'écriture que les analyses présentées ont pu mettre en évidence sont au cœur de l'acte solitaire d'écriture initiale mais outillent aussi l'espace de dialogue qui, dans l'idéal, doit s'ouvrir entre le scripteur et son correcteur. Nous reviendrons plus loin sur la dimension communicationnelle fondamentale de la correction. En effet, même en l'absence d'accompagnement sous forme de dialogue pédagogique oral, l'acte de correction s'inscrit à l'évidence dans un processus de communication entre deux acteurs. Pour faciliter la compréhension de cette réalité par les élèves, le professeur correcteur gagnerait d'ailleurs à considérer que son message n'a pas vocation à clore l'espace communicatif mais plutôt à le relancer.

#### **1.2.4. L'éclairage des sociologues**

Les quelques exemples de travaux évoqués ci-dessus n'ont évidemment pas vocation à dresser un panorama même schématique des directions prises ces dernières années par les chercheurs en didactique du français ou en didactique de la littérature<sup>99</sup> et ne cherchent pas à épuiser un champ aussi diversifié que celui de la didactique de l'écriture. Christine Barré-De Miniac souligne dans un ouvrage consacré au « rapport à l'écriture » les déterminations plurielles qui pèsent sur celui-ci et développe différents aspects des recherches qui se sont récemment intéressées à l'écriture dans le cadre scolaire ou plus largement social.

---

<sup>99</sup> Dans un récent article, Bertrand Daunay propose un état des lieux très détaillé à ce sujet, « Etat des lieux en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, p. 139-189.

Il y a une pertinence à penser l'existence d'un rapport à l'écriture fait de données nombreuses et hétérogènes. Ces données sont éclairées par les apports des différentes sciences sociales.<sup>100</sup>

Les modes de fonctionnement des scripteurs suscitent des regards fort différenciés tant dans leurs aspects spécifiquement cognitifs que sociolinguistiques et sociocognitifs. Aussi le rapport à l'écriture doit être envisagé dans toute la diversité qu'impose la référence à des disciplines hétérogènes.

L'institution scolaire prévoit l'enseignement de l'écriture, à tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à la classe terminale ; la complexité dans la progression des apprentissages, la multiplicité et l'hétérogénéité des classes, et des élèves dans chacune d'elles, ne peuvent que susciter, en fonction des préoccupations spécifiques et des disciplines contributives privilégiées, de multiples questionnements selon des approches parfois fort éloignées les unes des autres. D'importantes recherches à dominante sociologique se sont intéressées à l'école, à l'écriture, et à ses conditions de réussite. Nous évoquerons à présent quelques-uns de ces travaux.

### **Un éclairage sociologique du rapport à l'écrit**

De nombreuses études cherchent à mettre en relation l'activité langagière et cognitive des sujets d'une part, à montrer les articulations entre l'accès à l'écrit et l'appartenance sociale et culturelle d'autre part.

Dans le cas des recherches sociolinguistiques, l'accent est mis sur la description linguistique de ces fonctionnements différenciés. Elles éclairent ainsi la relation qui unit les pratiques langagières des scripteurs et leur rapport au monde.

Dans le domaine scolaire, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Yves Rochex comparent les écrits respectifs d'élèves issus d'un collège « ordinaire » avec ceux d'élèves scolarisés en ZEP. Ils montrent comment « des attitudes décentrées, de mise

---

<sup>100</sup> Christine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, collection « Les Savoirs mieux », 2000, p. 12.

à distance et d'objectivation, s'opposent à des attitudes autocentrées, prises dans les actions quotidiennes »<sup>101</sup>.

Alors que les élèves du collège hors ZEP sont qualifiés comme « producteurs de textes », les autres peinent à mettre en œuvre le langage en tant que système symbolique et semblent n'envisager, dans la mise en texte, que la seule dimension référentielle. Les premiers ne se contentent pas dans leurs productions d'énoncer des faits ou des réalités, mais jouent des ressources de la « modalisation » qui manifeste la présence du sujet dans son discours à travers des jugements, des appréciations et des commentaires. Les seconds s'acquittent de leur tâche, répondent aux questions qui leur sont posées, mais ne semblent pas tirer profit de l'espace de « jeu » qu'offre le langage : les procédures de distanciation leur échappent.

On voit que la « maturité scripturale » n'est pas seulement affaire de développement cognitif et de classe d'âge, mais doit tenir compte de l'inscription des sujets dans leur environnement social et culturel. Le rapport à l'écrit n'est pas indépendant du rapport plus général que les individus entretiennent avec le savoir scolaire, avec l'école, et plus largement avec le langage.

La fragilité socio-culturelle n'explique pas pourtant l'ensemble des difficultés. Michel Dabène parle par exemple d'« insécurité scripturale généralisée », sans réserver cet état aux publics classiquement dits « en difficulté » avec l'écrit<sup>102</sup>. Il insiste sur l'idée de tension, propre à l'écriture chez des non professionnels, et note que l'activité d'écriture engendre le plus souvent et cela de manière générale un état anxigène chez le scripteur.

---

<sup>101</sup> Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Yves Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p.175.

<sup>102</sup> Dans une étude qui prend pour objet des pratiques ordinaires d'écrit, mises en œuvre par des adultes non professionnels de l'écrit mais qui utilisent celui-ci dans leur vie quotidienne et sociale, en particulier dans une perspective communicationnelle, il signale que l'insécurité est liée à l'ordre du scriptural qui superpose des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social. C'est alors la légitimité du scripteur qui est déterminante : chez le scripteur légitime (ou qui se ressent comme tel), l'insécurité, lorsqu'elle se manifeste, relève plus de facteurs psychologiques alors que chez l'utilisateur non légitime l'insécurité est mise en relation avec le statut socioprofessionnel. (Michel Dabène, *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles/Paris, De Boeck, 1987.)

## La visée esthétique et le rapport scolaire à l'écrit

Bernard Lahire s'intéresse quant à lui à l'exploration des rapports entre milieu familial et cadre scolaire<sup>103</sup>. Dans une perspective qu'on pourrait qualifier à la fois d'ethnographique et de microsociologique, ses investigations visent à pénétrer dans l'univers scolaire en observant les pratiques quotidiennes les plus ordinaires : parmi celles-ci, il retient en particulier une des activités tout à la fois banale et cruciale parce que très discriminante en terme de réussite scolaire tout au moins pour la discipline du français : l'expression écrite à l'école primaire.

Ce regard « extérieur » porté sur une activité essentielle de la discipline et sur laquelle pédagogues et didacticiens se penchent régulièrement, à travers l'opposition de deux visées divergentes, « éthico-pratique » et « esthétique », propose un nouvel éclairage sur les conditions de réussite d'une production écrite à l'école. Les compétences d'expression écrite sont non seulement appréhendées à travers le réseau des compétences textuelles et grammaticales mais le sociologue y lit par ailleurs l'acquisition de compétences sociales. Pour Bernard Lahire, les textes produits par les élèves sont le résultat d'une construction mettant en jeu un rapport à la situation, un rapport au locuteur et un rapport au langage, socialement construits. L'étude permet de constater que le principal reproche fait par les enseignants aux textes obtenant une mauvaise évaluation porte sur la structure du texte<sup>104</sup> : absence d'ordre chronologique, juxtaposition, implicites, absence de cohérence d'ensemble. Or il montre que la gestion du texte en tant que tel, et donc de sa cohérence, nécessite que le scripteur puisse s'engager dans une visée « esthétique ». Et cette visée esthétique est en opposition radicale avec la visée « éthico-pratique » caractéristique du rapport au langage dans lequel les enfants de milieu populaire sont socialisés. Dans ce type de rapport, le langage est étroitement lié aux actions et aux situations, et ne fait pas l'objet d'un retour réflexif, ce que précisément la réussite d'un récit exige.

La nécessaire position d'extériorité, concomitante d'une visée esthétique réclamée par la production du récit et plus largement par toute production écrite,

---

<sup>103</sup> Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

<sup>104</sup> L'étude porte sur l'acquisition du récit à l'école primaire. Pour notre part, l'examen de textes corrigés recueillis au niveau du collège, nous porte à d'autres constats plus diversifiés quant à la dominante des reproches formulés par les correcteurs.

s'accorde assez bien avec les constats faits par B. Charlot, E. Bautier et Y. Rochex dans l'examen comparé de collèges sociologiquement différenciés.

Même si certaines des copies auxquelles nous nous intéressons sont des travaux recueillis auprès d'élèves d'un collège de ZEP, nous verrons que, pour notre part, nous nous sommes efforcé de neutraliser cet aspect. Leur origine ne donnera pas lieu à comparaison avec celles d'élèves d'autres établissements. En revanche, le constat d'opposition entre une attitude de simple « référentialisation » et une capacité supérieure se traduisant par l'apparition de la « modalisation », n'est pas sans conséquence sur l'analyse que nous pourrons développer à propos des annotations de professeurs.

On verra que ceux-ci peuvent en effet être plus ou moins attentifs à la dimension référentielle des écrits d'élèves. Quand certains correcteurs concentrent l'ensemble de leurs commentaires sur la qualité de la mise en texte, qu'ils concernent la conformité à la norme ou la pertinence des choix langagiers, d'autres accordent la plus grande importance au fait que le texte présente un univers de référence construit dans la perspective d'une évocation précise et « représentative ». Les annotations porteront moins alors sur la « narration » que sur l'« histoire », moins sur l'élaboration textuelle de la description que sur la « justesse » des éléments mis en scène, « justesse » évidemment appréciée à l'aune des compétences encyclopédiques du correcteur.

Nous reviendrons plus loin sur la variété des postures adoptées par les correcteurs, mais, sans préjuger de l'intérêt qu'il y a à attirer l'attention d'un élève sur son insuffisante connaissance du monde, on voit aisément que l'intervention du professeur sur une copie nous renseignera vraisemblablement autant sur sa conception de l'écriture que sur son appréciation d'une copie particulière. En ce sens, il sera utile de s'interroger sur la dimension, esthétique ou éthico-pratique pour reprendre la dichotomie de Bernard Lahire, que les annotations activent prioritairement. Une des questions importantes pourrait bien être de savoir si les professeurs favorisent dans leur pratique de correction l'accès à la dimension esthétique propre à engendrer plus sûrement la réussite des élèves.

On ne peut que souligner alors l'importance à accorder dans les apprentissages de l'écrit à la construction d'une posture qui valorise le scripteur<sup>105</sup> et véhicule une représentation positive de l'écriture. Les pratiques d'écriture littéraire, qui servent de manière dominante de référence aux pratiques et aux enseignements scolaires, pour peu qu'elles ne soient pas pour autant exclusives, semblent d'ailleurs assez bien adaptées à cet objectif ambitieux.

Ces différents résultats, obtenus principalement dans l'univers scolaire, tendent à montrer que l'écriture est non seulement une activité complexe, comme toute la réflexion didactique nous invite à le penser, mais a aussi à voir avec le degré de légitimité réel ou ressenti par le scripteur, et plus généralement avec sa représentation de l'écriture. L'enseignement en général et l'enseignant en particulier, sans en porter nécessairement la responsabilité originelle, sont bien sûr partie prenante dans la construction de cette représentation et c'est l'ensemble de la « stratégie didactique » qui est alors à interroger. Nous nous contenterons d'approcher la question en interrogeant de ce point de vue les pratiques de correction perceptibles dans les annotations portées sur les travaux d'élèves.

### **1.2.5. Une perspective complémentaire : Les enseignants et l'écriture ?**

Les éclairages de l'écriture déjà mentionnés, dans la perspective qui est la nôtre d'examiner concrètement les traces de l'activité corrective, peuvent être utilement complétés par un certain nombre de réflexions qui ont trait au rapport que les enseignants eux-mêmes entretiennent avec l'écriture et son enseignement.

Échappent-ils à l'insécurité scripturale généralisée décrite par Michel Dabène ?

Rien n'est moins sûr, si l'on en croit diverses expérimentations menées en formation continue, où l'on a pu mesurer à quel point la perspective de devoir

---

<sup>105</sup> Catherine Tauveron, va très loin dans ce sens en revendiquant, par un jeu de parallélisme entre lecture et écriture, le terme d' « auteur » comme seul pertinent dans la didactique de l'écriture qu'elle promeut : « Quand l'acte lexique est perçu comme un *continuum*, l'acte d'écriture est perçu dans la pratique comme un parcours cloisonné : l'élève, coupé de l'écrivain par une frontière infranchissable, est cantonné dans l'espace de la « scription » quand ce n'est pas du « scribouillage » (« Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », in *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p. 75-82)

produire un écrit met les enseignants de français dans une situation de malaise évident. Seul l'exposé circonstancié des objectifs de l'activité et de son déroulement, le rappel de la banalité de cette situation dans la vie ordinaire d'un élève, la confiance accordée au formateur, permettent de lever, chez nombre de professeurs, l'angoisse initiale. Pourtant, très majoritairement encore à l'heure actuelle, les enseignants de français sont considérés comme les dépositaires du savoir écrire et la référence unique en ce domaine que l'on se tourne vers les élèves au collège, premier niveau où apparaissent les enseignants spécialistes, ou vers les collègues d'autres disciplines<sup>106</sup>. Cela n'engendre pas nécessairement la capacité à entrer sans difficulté dans une tâche d'écriture.

Il est pourtant vraisemblable que la confrontation volontaire avec l'activité d'écriture, nous pensons en particulier à l'écriture fictionnelle, à l'image de ce qui peut être proposé à des élèves de collège, est de nature à faire prendre conscience aux enseignants ou au moins à leur rappeler concrètement quels sont les problèmes engendrés par la nature même des travaux qui sont proposés aux élèves et de mieux en envisager l'évaluation<sup>107</sup>.

Une didactique de l'écriture centrée sur l'élève, préoccupée du sujet scripteur, attentive à repérer ses investissements, ses opinions et ses conceptions en matière d'écriture, nécessite que l'enseignant soit au clair sur ces questions. L'investissement au moins occasionnel, en formation par exemple, dans des activités d'écriture proches de celles de leurs élèves, est alors susceptible de permettre aux enseignants de faire le point sur leur propre rapport à l'écriture.

---

<sup>106</sup> Nous ne pouvons pas développer ici les conséquences de cette représentation. L'idée que le professeur de français est le seul à pouvoir enseigner toutes les écritures, à pouvoir proposer des exercices dont la maîtrise assurerait celle des exercices dans toutes les disciplines, quels qu'en soient la forme et le contenu est sans doute tout à fait dominante. Même si nous avons proposé d'adhérer à une conception de l'écriture envisagée comme « continue » du non-littéraire au littéraire, du fonctionnel à l'esthétique, on regrette la prégnance de cette représentation de la maîtrise attribuée de l'ensemble des formes d'écriture à l'enseignant de français. Celle-ci renoue avec la conception de l'écriture comme simple technique de codage d'une pensée préexistante et fait vraisemblablement obstacle au travail concerté entre enseignants de disciplines différentes, travail qui serait nécessaire à la saisie et à l'explicitation des spécificités de certaines commandes scripturales disciplinaires.

<sup>107</sup> Nous verrons que ce point de vue, qui n'engage ici que son auteur, ne semble pas partager par les rapporteurs d'un rapport de l'Inspection générale. La situation est différente puisqu'il s'agit de commenter les « corrigés personnels » que certains enseignants estiment nécessaires de fournir à leurs élèves et dont le bénéfice pédagogique sans doute bien limité, mais la confrontation effective avec une consigne d'écriture est-elle si méprisable pour un enseignant de français ?



Se confronter à des consignes, passer soi-même à l'épreuve du choix stratégique du « programme » ou du plan, assumer les « dérives » d'une écriture à processus qui s'impose au détriment d'un projet initial, prendre du plaisir ou non à écrire, éprouver des difficultés et les surmonter ou les contourner, ... pourraient permettre de mieux comprendre les comportements et les réactions des élèves aux demandes qui leur sont faites. Les professeurs y trouveraient vraisemblablement matière à renouveler utilement dans l'activité de correction proprement dite, les annotations écrites portées sur les copies ou le dialogue pédagogique oral du compte-rendu en classe.

Ils y trouveraient aussi matière, grâce à un retour sur leurs propres opinions et attitudes à une prise de conscience de leurs attentes à l'égard de l'écriture, de leurs jugements et des valeurs plus ou moins explicites qu'ils attribuent à l'écriture. Cette prise de conscience pourrait être un moyen de meilleur autocontrôle et de gestion plus éclairée des effets de leur propre « personnalité scripturale » qui risque toujours, à leur insu, de privilégier ce qui renvoie à un rapport personnel à l'écriture.

On a souligné à plusieurs reprises comment certains résultats de recherche invitent à promouvoir de nouvelles manières d'envisager l'écriture des élèves et son enseignement et en particulier quelles « précautions » méritent d'être prises pour permettre à l'enseignant de mieux maîtriser les interventions correctives individuelles que le cadre institutionnel impose sans même en donner la moindre description.

En ce sens, l'objectif de notre recherche n'est pas tant de promouvoir de nouveaux dispositifs de correction, d'infléchir ou de modifier le rapport à l'écrit des enseignants, que de décrire un certain nombre de pratiques concrètes. Leur examen approfondi pourra alors donner quelques moyens aux enseignants pour prendre conscience de leurs propres attentes, jugements et valeurs en matière d'écriture.

Avant de mener à bien cette description des pratiques, et compte tenu de leur inscription au cœur de l'institution scolaire, nous examinerons à présent les Instructions officielles les plus récentes en matière d'écriture. Il s'agit pour nous de saisir l'éventuelle spécificité de celles-ci au regard des évolutions du champ didactique dont elles peuvent porter témoignage. Nous nous attarderons évidemment

en priorité sur les points qui peuvent informer les professeurs d'aujourd'hui sur les attentes institutionnelles concernant la lecture des copies d'élèves et leur correction.

## **1.3. La situation institutionnelle aujourd'hui**

### **L'écriture dans les programmes**

#### **Introduction**

Les *Programmes* sont la référence obligée des enseignants de toutes les disciplines ; l'institution y exprime ses attentes et d'une certaine manière contractualise les relations entre les différents partenaires. Les professeurs d'école, de collège et de lycée y découvrent les contraintes et les directions de travail propres à leur(s) discipline(s) et à leur niveau d'enseignement. En effet, même s'ils sont articulés, les programmes de ces trois temps de scolarisation sont élaborés, rédigés, mis en œuvre par des instances différentes et selon un calendrier variable. Les enseignants de collège et de lycée répondent ainsi respectivement à des injonctions de 1996-1999 et de 2001-2002, alors que les professeurs d'école mettent en place dorénavant les programmes parus en 2002 pour l'ensemble de l'école primaire.

Nous nous proposons d'examiner ce que l'institution retient pour chacun des niveaux d'enseignement à propos des activités d'écriture. Il s'agit pour nous de mesurer quelles contraintes spécifiques pèsent sur les enseignants quant aux productions écrites des élèves et à la lecture de celles-ci. On peut en effet s'attendre à ce que la connaissance des programmes apporte quelque information voire soit déterminante et génère des attentes spécifiques, qu'il s'agisse de la simple lecture des textes des élèves ou de leur évaluation.

### 1.3.1. L'écriture dans les programmes de l'école primaire

Le préambule des programmes de l'école maternelle et primaire affirme sa volonté de construire une « école exigeante » et déclare « la maîtrise du langage et de la langue française, priorité absolue »<sup>108</sup>. Les difficultés propres à l'acquisition de l'écriture sont prises en compte dans la mise en place d'une progression qui mène de front sa dimension littéraire et sa dimension instrumentale et transversale. « L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. À la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en maîtrisant les problèmes du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels... »<sup>109</sup>.

#### Du geste graphique au texte structuré

De nombreuses remarques ou injonctions concernant l'écriture jalonnent les programmes, à tous les niveaux, depuis les indispensables apprentissages graphomoteurs qui donnent accès à l'écrit autonome, jusqu'aux propositions d'activités d'écriture relevant d'une première expertise.

Au cycle des apprentissages premiers, c'est par exemple la « dictée à l'adulte » qui permet de se familiariser avec certaines contraintes du langage écrit<sup>110</sup>. L'accès à

---

<sup>108</sup> Arrêté du 25-1-2002, *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. Hors série n°1 du 14-02-2002, p. 13.

<sup>109</sup> *Ibidem*

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 15, 4.2. *Se familiariser avec le français écrit* : « [...] L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations "qui ne peuvent pas s'écrire" et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a

l'écrit proprement dit repose sur l'expérimentation des multiples possibilités de l'activité graphique dans ses trois dimensions symboliques : le dessin, le graphisme, l'écriture. La spécificité de l'écriture est identifiée au fait qu'il s'agit d'une activité à la fois graphique et linguistique, dont les deux composantes ne peuvent être dissociées<sup>111</sup>.

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la part relative de l'oral et de l'écrit s'inverse. La complémentarité de l'apprentissage de la lecture et de celui de l'écriture est fortement affirmée<sup>112</sup>. La progression des apprentissages doit permettre aux élèves de se doter « de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré »<sup>113</sup>, texte narratif ou explicatif. La complexité de l'acte d'écriture constitue un réel sujet de préoccupation dont les conséquences apparaissent dans l'organisation du travail. Il s'agit pour les maîtres de « sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes »<sup>114</sup>. Les problèmes graphiques et orthographiques sont envisagés, on retiendra aussi l'importance donnée à la mobilisation des connaissances, à l'organisation des textes et à leur mise en mots.

Au cycle des approfondissements, l'écriture fictionnelle prend une place plus importante et c'est sous l'intitulé « Écrire à partir de la littérature » que sont données aux enseignants de l'école primaire de multiples pistes de travail. La référence aux genres littéraires et l'inscription dans un projet d'écriture sont omniprésentes. Les

---

été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit. [...] »

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 15, 4.5 *Des activités graphiques aux activités d'écriture* : « Si les activités d'écriture requièrent des compétences graphomotrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser ».

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 47, 3 *Écrire des textes* : « [ils] sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. [...] Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. »

<sup>113</sup> *Ibid.*

<sup>114</sup> *Ibid.*, « tant que les compétences de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation des informations, l'organisation du texte ou l'élaboration des énoncés. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres ».

différentes opérations qui mènent de la création d'un texte à sa mise au point définitive sont évoquées. On sollicite aussi la réflexion sur l'édition des textes<sup>115</sup>.

## L'enseignant et les écrits d'élèves à l'école

L'écriture de ces programmes est marquée par une réelle volonté d'explicitation et même d'exhaustivité. Tous les aspects de l'apprentissage de l'écriture y trouvent leur place et les avancées didactiques de la discipline n'ont pas été oubliées. On aborde ainsi les étapes qui conduisent le jeune scripteur de l'appréhension du geste graphique jusqu'à l'édition de textes dans leur version arrêtée comme définitive, en tenant compte à la fois des contraintes de progressivité et de l'inscription des tâches dans un projet mobilisateur.

---

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 73, 3 *Écrire à partir de la littérature* : « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...). L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. Il peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger...

Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser.

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique.

Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom.

Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur. La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture. Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. Certains élèves ont encore besoin d'un exercice régulier de la main. Tous doivent progressivement s'approprier les bases acquises au cycle précédent pour en faire une écriture plus personnelle.

À l'occasion des activités d'édition de textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer des familles de caractères susceptibles d'enrichir leurs moyens graphiques (écriture, mise en pages, etc.).

L'importance accordée à la multiplication des types d'écrits et à la prise en compte du destinataire est réelle. En revanche, si l'on veut à l'évidence promouvoir de nouvelles attitudes pédagogiques chez l'enseignant dont on souligne les tâches d'organisateur et d'accompagnateur, presque rien n'est dit sur son activité de lecteur.

Il apparaît comme l'un des lecteurs possibles, au même titre que les pairs du scripteur<sup>116</sup> mais il semble que les lectures auxquelles il est fait allusion ont peu à voir avec celles de destinataires ordinaires : la réaction du lecteur est en effet entièrement dirigée vers le conseil de réécriture et la suggestion de révision. À aucun moment la lecture n'est sollicitée en terme de prise d'information, d'apprentissage ; aucune surprise, aucune approbation ou contestation référentielle ou langagière, aucune divergence d'opinion ne semblent de mise contrairement à ce qui conviendrait à un lecteur réel inscrit dans une pratique sociale ordinaire.

Le texte n'est envisagé que dans sa potentialité à être réécrit, comme support technique d'une nouvelle consigne de travail, d'une nouvelle tâche. Chacun d'ailleurs semble pouvoir s'approprier sans problème la proposition initiale du sujet scripteur dont on parle en définitive assez peu.

L'activité de révision dont la glose (ajouter, supprimer, remplacer, déplacer) renvoie très directement aux travaux de génétique textuelle et plus précisément aux propositions de Claudine Favre-Cols, semble s'appliquer à un objet sans origine et sans projet. Le risque de contradiction avec le cadre d'émergence de ces notions mêmes, les brouillons d'écrivains et les brouillons d'écoliers est alors patent : qu'est-ce qui et qui est-ce qui pilote les activités de révision dans ce cadre ? Les recours aux « outils construits par la classe », aux « prototypes », dont nous ne récusons pas l'intérêt pour autant, ne font nulle référence à la singularité du scripteur. On se demande alors si les opérations de révision considérées n'auront pas dans bien des cas pour seule fonction la mise en conformité avec la norme qui s'exprime au travers des « outils » référencés.

L'étonnement persiste lorsqu'il est fait allusion au maître : son expertise semble à peine convoquée ou alors mise en concurrence avec celle des pairs d'un

---

<sup>116</sup> Voir la note précédente et en particulier : « La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. »

scripteur lui-même absent. Cette manière quelque peu naïve d'envisager l'écriture paraît davantage fondée sur la représentation idéale d'une classe, elle aussi idéale et dont le fonctionnement est particulièrement harmonieux, que sur la prise en compte effective d'un sujet écrivant.

Nulle mention d'évaluation bien sûr ici, elle doit sans doute surgir du consensus de la communauté classe à moins qu'elle ne soit déléguée à d'autres élèves, les « pairs », dans le cadre de la socialisation des écrits. En tout état de cause, l'écrit semble ici relever d'un collectif, d'un temps de travail dont on souligne les étapes mais où l'activité visible semble prendre le pas sur l'activité intellectuelle, la tâche sur l'activité.

Il faut aussi remarquer que l'écrit produit appelle curieusement peu d'écrit en réponse. Des annotations sont sollicitées (la référence à l'écrit du maître apparaît une seule fois et à cette seule occasion), le maître là aussi est mêlé aux pairs, et les annotations visent uniquement à solliciter des opérations de révision : on est toujours dans l'amélioration projetée, jamais dans l'opinion, le point de vue, l'appréciation assumée d'un état du texte.

### **1.3.2. L'écriture dans les programmes de collège**

Les derniers programmes de collège<sup>117</sup> affirment le préalable de la fusion des trois axes directeurs des programmes précédents « la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes » dans une référence à la notion de maîtrise des discours.

C'est dans ce contexte fédérateur qu'apparaît l'impératif de lien entre les pratiques de lecture et d'écriture, le principe de leur association<sup>118</sup>. L'objectif de maîtrise visé est une « maîtrise active »<sup>119</sup> qui suppose des mises en situations d'écriture autonome variées et l'encouragement de pratiques qui développent l'expression de soi et la création ; l'élève doit « rédiger lui-même des textes

---

<sup>117</sup> *Programmes de 6<sup>ème</sup>, Le français au collège*, CNDP, 1996, p. 9.

<sup>118</sup> « Cette notion de discours permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus : elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture. », *Programmes de 6<sup>ème</sup>, Le français au collège*, CNDP, 1996, p. 9.

<sup>119</sup> *Ibidem*.



organisés et une place de plein droit est accordée à des écrits de création personnelle »<sup>120</sup>.

### **Vers la maîtrise des discours en production**

La partition en types de textes qui prévalait jusqu'alors, cède la place aux formes de discours elles-mêmes organisées autour de deux grands pôles, narratif et argumentatif. La bipolarité sert de fondement à la progression dans les acquisitions de la sixième à la troisième. Pour ce qui est de l'écriture en particulier, c'est un trajet souple qui est ménagé aux collégiens, afin d'assurer la maîtrise progressive du discours narratif dans des formes de plus en plus complexes, le discours argumentatif s'inscrivant progressivement dans les préoccupations du collège.

On peut d'ores et déjà souligner que ce qui est visé à l'issue du collège, c'est la capacité à produire un texte qui met en œuvre plusieurs formes de discours. Plus que la maîtrise de formes juxtaposées ou indépendantes, c'est la maîtrise de leur combinaison qui est recherchée.

L'évolution de l'épreuve de rédaction au Brevet des collèges est de ce point de vue éclairante. On voit comment les exigences ont varié lors de la mise en place d'une nouvelle épreuve de rédaction au Brevet des collèges en 2000. La disparition du choix entre deux sujets dits « d'imagination » et « de réflexion », parfois nommés « sujet narratif » et « sujet argumentatif », a sonné le glas d'un entraînement modélisant centré sur deux types de textes aux superstructures très différentes. La combinaison de plusieurs formes de discours demandée aujourd'hui apparaît plus complexe.

Deux types de références sont à même d'éclairer la nature de la commande institutionnelle en matière d'écriture tout au long du premier cycle du secondaire, le collège : les « Programmes » proprement dits, document relativement synthétique (il s'agit d'injonctions réglementaires aux enseignants chargés de ces niveaux de

---

<sup>120</sup> *Ibid.*

classe), et les « Documents d'accompagnement » plus développés, qui apparaissent davantage comme des suggestions non contraignantes faites aux enseignants.

### **La progression des apprentissages dans les programmes *stricto sensu***

L'organisation des documents officiels est sensiblement la même d'une classe à l'autre, si ce n'est l'existence d'une entrée supplémentaire dans le programme de sixième qui fait précéder la rubrique « textes à écrire » d'un développement « compétences et applications » que nous citons en note pour assurer une meilleure lisibilité comparative dans le tableau<sup>121</sup>. Le contenu de cette rubrique, spécifique à la classe de sixième, semble avoir pour fonction principale la mise en évidence des liens entre l'école primaire et le collège, et le rappel de l'une des nouveautés des programmes 1996-1999 qui instituent une nouvelle répartition en cycles à l'intérieur du collège en assignant à la classe de sixième un objectif de « consolidation ». Celui-ci manifeste la volonté de l'institution de créer la continuité nécessaire entre des niveaux d'enseignement qui appartiennent tous deux à la scolarité obligatoire.

Les tableaux ci-dessous renvoient à ce qui apparaît dans les documents officiels sous l'appellation « Programmes » sans prendre en compte les compléments ultérieurs.

---

<sup>121</sup> À l'entrée en sixième, les élèves devraient maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes.

Des activités de consolidation seront mises en place pour les élèves qui n'ont pas atteint ces seuils ainsi que pour ceux qui ne maîtrisent pas l'orthographe élémentaire. Le but de la classe de 6e est que les élèves soient capables de produire un texte narratif cohérent d'une page environ.

Compétences et applications

Nommer et classer des documents :

- Mise en ordre de documents personnels (tenue du classeur).

Assurer la lisibilité d'un texte :

- Mise en page d'un texte (paragraphe, alinéa) ; graphie claire et régulière ; maîtrise des différences de codes (lettres, chiffres, ponctuation), orthographe.

Composer un texte / Combiner narration et description :

- Production d'un récit qui suive l'ordre chronologique.
- Insertion dans une narration de courtes notations descriptives.

Les exercices d'écriture doivent être fréquents et réguliers. Ils sont mis en oeuvre dès le début de l'année. L'utilisation du traitement du texte peut apporter une aide précieuse. L'étude de la langue s'appuie notamment sur les productions des élèves.

(*Programmes de 6<sup>ème</sup>, Le français au collège*, CNDP, 1996, p. 18).

<b>Objectifs en « écriture »</b>			
<b>Classe de 6<sup>ème</sup></b>	<b>Classe de 5<sup>ème</sup></b>	<b>Classe de 4<sup>ème</sup></b>	<b>Classe de 3<sup>ème</sup></b>
	<b>OBJECTIFS DU CYCLE CENTRAL</b> On s'attache à développer la maîtrise des différentes formes de discours, et donc la capacité et le goût d'écrire, en faisant rédiger des textes variés. En fin de cycle, les élèves doivent être capables de produire un récit de deux à trois pages, organisé de façon cohérente, ainsi qu'un texte explicatif d'une page environ. Mis en œuvre dès le début de l'année, les exercices d'écriture sont réguliers et fréquents. Ils donnent chacun matière à diverses formes d'évaluation, notées ou non. Pour favoriser cet apprentissage de l'écriture, on développe l'utilisation du traitement de texte, en relation avec l'enseignement reçu en technologie. L'étude de la langue s'appuie notamment sur les productions des élèves.		
<b>OBJECTIFS en 6<sup>ème</sup></b>	<b>OBJECTIFS en 5<sup>ème</sup></b>	<b>OBJECTIFS en 4<sup>ème</sup></b>	<b>OBJECTIFS en 3<sup>ème</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer le plaisir d'écrire ;</li> <li>• développer la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit, assimiler l'idée qu'un texte est notamment écrit en fonction d'un ou de plusieurs destinataires ;</li> <li>• être apte à produire un texte complet cohérent ;</li> <li>• maîtriser la narration et s'initier à la description.</li> </ul>	... on retient trois objectifs essentiels : la maîtrise de la narration et de la description ; leur utilisation conjointe dans un récit incluant également des dialogues; la prise en compte de la situation d'énonciation (en adaptant le propos en fonction du lecteur, notamment dans le cas de l'explication). En fin d'année, les élèves doivent être en mesure de produire un récit complet et cohérent de deux pages environ. Ils doivent également savoir justifier une réponse par écrit.	... les élèves doivent maîtriser la composition d'un récit complet et complexe de deux à trois pages, combinant différentes formes de discours (éléments descriptifs, éléments dialogués, éléments argumentatifs) et incluant un travail sur l'implicite dans le récit (ellipses narratives, ruptures temporelles). Ils sont également capables de rédiger un texte explicatif court (une page environ).	... l'activité d'écriture a deux objectifs majeurs : - perfectionner l'écriture de textes narratifs complexes, - maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle. Dans la continuité des cycles précédents, on conduit les élèves à produire des écrits fréquents et diversifiés (narration, description, explication, expression d'opinion), dans une progression d'ensemble régie par les deux objectifs ci-dessus.

La progression des apprentissages s'appuie sur l'évolution des objets, d'abord la narration, ensuite la description par exemple ; mais on perçoit surtout la recherche de cohérence d'une classe à l'autre dans la permanence des objets d'étude qui doivent être successivement abordés selon des niveaux de complexité progressifs. On passe ainsi par étapes d'une demande de maîtrise, relative sans doute, de la narration en sixième à un objectif dominant de perfectionnement de l'écriture des textes narratifs complexes en classe de troisième. Les objectifs ainsi définis se déclinent en activités d'écriture proprement dites, des « textes à écrire ».

## Textes à écrire

<p><b>Pour soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rédaction de ce que l'on retient (d'un texte, d'un document, d'un ensemble, avec leurs références) ;</li> <li>- mise au point d'une liste, d'un tableau ;</li> <li>- écriture et réécriture d'un brouillon ;</li> <li>- reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui).</li> </ul> <p><b>Pour autrui (personne désignée, groupe connu, ensemble non individualisable)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- récit à partir d'un support concret (image, objet, document sonore...) ;</li> <li>- récit à partir d'un mythe ou d'un héros ;</li> <li>- récit rendant compte d'une expérience personnelle ;</li> <li>- lettre narrative ;</li> <li>- textes d'imitation (récits, lettre, article de presse...).</li> </ul> <p>Au cours de l'année les élèves pratiquent toutes ces formes d'écrits dans des situations diversifiées.</p>	<p><b>Pour soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rédaction de ce qu'on retient (d'un texte, d'un document, avec leurs références) ;</li> <li>- écriture et réécriture d'un brouillon ;</li> <li>- reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui).</li> </ul> <p><b>Pour autrui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- description (objet, lieu, image) ;</li> <li>- récit complet rendant compte d'une expérience personnelle ;</li> <li>- récit fictif ayant un rapport avec le Moyen Âge ou la Renaissance ;</li> <li>- textes poétiques : exercices à contraintes formelles.</li> </ul>	<p><b>Pour soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écriture et réécriture d'un brouillon (suite) ;</li> <li>- prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale (initiation) ;</li> <li>- mise en ordre des idées et des informations afin d'argumenter (initiation à l'élaboration d'un plan) ;</li> <li>- résumés simples.</li> </ul> <p><b>Pour autrui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- portrait ;</li> <li>- lettre simple présentant une demande et la justifiant, ou réponse à une telle lettre ;</li> <li>- récit fictif simple ayant pour cadre le XVIIe le XVIIIe ou le XIXe siècles ;</li> <li>- récit complexe (incluant ellipse narrative, retour en arrière, anticipation) ;</li> <li>- récit à partir d'un récit donné : suite avec ou sans changement de point de vue ;</li> <li>- texte explicatif avec liens entre assertions et justifications.</li> </ul>	<p><b>Écriture à usage personnel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale, et reprise de ces notes en vue d'une utilisation précise,</li> <li>- mise en ordre des idées et des informations,</li> <li>- écriture et réécriture du brouillon,</li> <li>- utilisation du traitement de texte.</li> </ul> <p><b>Écriture pour autrui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réduction ou amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif simple, en fonction d'un contexte.</li> <li>- Pratique du récit : <ul style="list-style-type: none"> <li>- rédaction de récits complexes ayant pour cadre le monde réel ou un monde imaginaire,</li> <li>- récit dont la trame suit ou ne suit pas l'ordre chronologique, avec insertion de passages descriptifs et utilisation de paroles rapportées directement ou indirectement,</li> <li>- récit à partir d'un récit donné avec changement de point de vue.</li> </ul> </li> <li>En particulier les élèves devront rédiger, dans l'année : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le récit d'une expérience personnelle,</li> <li>- un témoignage : relater un événement et exprimer sa réaction.</li> </ul> </li> <li>- Pratique de l'argumentation : <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation d'une prise de position étayée par un argument concret (exemple, fait historique...) et un argument abstrait (raisonnement) (compétence à maîtriser en fin de troisième).</li> <li>- présentation de plusieurs opinions sur une question (compétence en cours d'acquisition).</li> </ul> </li> <li>Dans tous les cas, on fera saisir aux élèves la notion de paragraphe. Les textes produits devront comporter une introduction, un développement et des éléments de conclusion. La réalisation de textes d'une à deux pages correctement rédigés est une exigence minimale.</li> </ul>
--	---	---	---

Si l'on remarque une certaine symétrie d'une classe à l'autre dans la partie « écriture pour soi », on est bien sûr saisi lorsqu'il s'agit de l'« écriture pour autrui » par la précision des exigences formulées pour la classe de troisième au regard des autres niveaux. La complexité progressive des apprentissages en écriture, la maturité des élèves et les capacités développées en matière de combinaisons des types de discours trouvent ici un point d'aboutissement.

Par ailleurs, on n'est pas sans remarquer que le mot « évaluation » est presque absent de cette section consacrée à l'écriture. On en découvre une seule occurrence, dans les « objectifs du cycle central » communs aux classes de cinquième et de quatrième qui rappelle la nécessité de l'évaluation sous diverses formes non précisées et la distinction à établir entre évaluation et notation.

### **La progression des apprentissages dans les « Documents d'accompagnement »**

La concision des programmes de collège contraste avec ceux de l'école primaire mais ils sont abondamment et utilement complétés par les « documents d'accompagnement » afférents aux programmes de chacun des cycles du collège.

Ces documents contiennent quelques informations nouvelles concernant l'écriture et la poursuite de son apprentissage et les multiples signes de continuité par rapport aux instructions concernant l'école primaire n'excluent pas certains infléchissements perceptibles. Il va sans dire que de nombreuses propositions tant en ce qui concerne les contenus que les modalités de travail restent pertinentes du premier au second degré.

Les documents d'accompagnement pour la classe de sixième insistent particulièrement sur la nécessaire continuité avec les classes précédentes, pourtant certaines affirmations marquent l'entrée au collège.

Même si l'on évoque toujours le travail du « brouillon », c'est pour opposer celui-ci au « propre »<sup>122</sup>, différenciant ainsi un document de travail, une

---

<sup>122</sup> *Accompagnement des programmes de sixième*, CNDP, 1996, Français, III) L'écriture, A) écriture et situation d'énonciation : objectifs et pratiques, page 22 : « On insiste notamment sur l'usage du brouillon et sur les différences entre le brouillon et le propre ». Ce nouvel état du texte sur lequel

« ébauche »<sup>123</sup>, et une version arrêtée comme finale et surtout communicable. La motivation première de l'écriture est posée comme celle du « plaisir de s'exprimer et de communiquer » qui justifie son apprentissage<sup>124</sup> lequel est orienté par le désir d'être lu et apprécié<sup>125</sup>. Une précision est apportée à la définition de l'invention, et si l'intertextualité n'est pas directement convoquée, la référence au transfert de connaissances acquises par ailleurs, dont l'invention doit se nourrir, met à distance une vision trop naïve de l'imagination comme source unique d'écriture<sup>126</sup>. La mention du « récit d'expérience personnelle » permet par ailleurs de rappeler l'impératif de respect de la personne du scripteur<sup>127</sup>.

Un paragraphe spécifique s'intéresse à l'évaluation dans cette section consacrée à l'écriture en sixième. On y évoque le compte rendu du travail d'écriture et les modalités selon lesquelles il peut être organisé<sup>128</sup>. Une brève indication concerne l'intervention du professeur sur les copies des élèves ; celle-ci apparaît surtout motivée par les travaux de réécriture partielle à faire pratiquer en situation de compte rendu. Une insistance particulière, sur les aspects quantitatif et qualitatif, retient l'attention : « Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites. » Le professeur est donc invité à s'adresser par écrit à l'élève avec un

---

l'enseignant doit insister, le « propre » n'apparaît jamais sous cette forme dans les programmes de l'école primaire.

<sup>123</sup> *Ibidem* : « on travaille en classe les différentes étapes de la production du texte de création, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche ».

<sup>124</sup> *Ibid.* : « Le plaisir d'écrire tient au plaisir de s'exprimer et de communiquer. Un des buts de la classe de 6e est de donner à l'élève les moyens de le satisfaire : le plaisir d'écrire en effet se cultive, l'écriture s'apprend. »

<sup>125</sup> *Ibid.* : « Pour une grande part, le plaisir d'écrire, c'est le désir de faire plaisir à celui qui va lire : tout faire pour le surprendre, l'émouvoir, l'amuser, l'intéresser. Le plaisir d'écrire n'est donc pas seulement celui de calligraphier ou d'illustrer – à ne pas négliger pour autant –, c'est aussi celui d'inventer et de se figurer les attentes de son lecteur. »

<sup>126</sup> *Ibid.* : « L'invention se nourrit en effet, contrairement à ce que beaucoup d'élèves croient, d'informations et de connaissances concrètes. Plutôt que de privilégier des récits de "pure" imagination, on les incitera donc à investir leurs lectures historiques et documentaires dans leurs textes de création. »

<sup>127</sup> *Ibid.* : « donner toute sa dignité à l'expérience vécue par l'élève, quelle qu'elle soit. »

<sup>128</sup> *Accompagnement des programmes de sixième*, CNDP, 1996, Français, III) L'écriture, C) modalités pédagogiques, page 23 : « Les principaux travaux d'écriture font l'objet de comptes rendus en classe. Le professeur met en valeur les réussites, donne des explications et propose des exercices sur quelques points qui n'ont pas été assimilés. Il retient en priorité, en 6e, ceux qui ont trait au discours narratif. Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites. »

objectif d'efficacité communicationnelle aux dépens d'une exhaustivité des remarques.

Les documents d'accompagnement pour le cycle central, qui s'adressent aux enseignants des classes de cinquième et de quatrième, s'intéressent plus particulièrement à la place de l'écriture à l'intérieur de la séquence et différencient dans ce cadre productions écrites « intermédiaires » et « finales »<sup>129</sup>. On en décrit diverses modalités et on rappelle l'importance de leur évaluation sans apporter d'autres précisions quant à la conduite à tenir par le professeur.

Les documents d'accompagnement de la classe de troisième n'apportent pas d'autres informations sur ce dernier point. S'ils insistent plus particulièrement sur la multiplication et la variété des exercices d'écriture<sup>130</sup>, sur le fait que l'inscription dans les séquences doit permettre de proposer des travaux limités à fonction d'entraînement, qui trouveront ensuite à s'investir dans des travaux plus importants<sup>131</sup>, la seule injonction faite aux enseignants quant à l'attitude évaluative à

---

<sup>129</sup> *Accompagnement des programmes du cycle central*, CNDP, 1997, Français, III) Écriture, D) Modalités pédagogiques, Écriture et séquence, page 29 : « La séquence appelle, dans le domaine de l'écriture, deux formes principales de productions, intermédiaires d'une part (exercices rapides, nombreux, variés intervenant au fil des séances), finale d'autre part (rédaction ou composition française intervenant en fin de séquence).

– Les productions intermédiaires ont pour fonction essentielle d'amener l'élève à utiliser, manipuler, réemployer les notions qu'il a découvertes, le plus souvent dans l'étude de textes. Ayant étudié le principe de la description en mouvement, il le réutilise pour rédiger un court paragraphe descriptif ; ayant analysé un discours explicatif destiné à un spécialiste, il le réécrit en s'adressant à un néophyte ; ayant observé les effets de sens permis par l'adoption d'un point de vue dans un texte, il reprend ce texte pour faire varier le point de vue et les effets de sens. De la sorte, une véritable appropriation lui est proposée, dans un mouvement qui part de la lecture pour aller à l'écriture, et qui s'appuie sur l'écriture pour revenir à la lecture. On fait faire souvent de tels exercices brefs, et on les évalue.

– La production finale a pour fonction essentielle d'évaluer le degré d'acquisition des connaissances et compétences envisagées dans le cadre de la séquence. Elle peut prendre la forme de la rédaction ou de la composition française ; elle peut aussi passer par des formes diverses d'écriture longue (récits, contes réalistes, nouvelles, chapitres ajoutés à un roman, scènes ajoutées à une pièce de théâtre), individuelle ou collective. »

<sup>130</sup> Les exercices d'écriture doivent être très variés : écriture individuelle et écriture collective, textes longs et textes courts, productions à caractère littéraire (comme le récit complexe) et écrits de communication sociale courante (lettres, comptes rendus).

<sup>131</sup> Dans le cadre des séquences, ils doivent dans tous les cas donner lieu à des pratiques brèves et fréquentes. On peut suggérer, comme pour l'entraînement sportif, l'exercice ciblé de pratiques ponctuelles d'écriture destinées à maîtriser telle ou telle compétence spécifique (micro-dialogues, mini-portraits ou mini-récits, résumé de film, fragment de pastiche, exercice d'ironie, etc.) que le professeur proposera à ses élèves en précisant des contraintes formelles (temps limité d'exécution, dimension imposée, introduction d'un « passage obligé », contrainte de destinataire, etc.). Ces pratiques ne constituent pas des fins en elles-mêmes : elles donnent lieu à une évaluation formative, elles peuvent permettre de libérer les blocages de certains élèves face à l'écriture (qu'accentue souvent le travail d'une « rédaction » soumise à une évaluation sommative), et surtout préparent à l'exécution

tenir, concerne les précautions à prendre pour éviter les blocages face à l'écrit, et les angoisses face à l'évaluation sommative.

### **L'enseignant et les écrits d'élèves au collège**

Si les documents d'accompagnement commentent tout à fait utilement les programmes du collège, et montrent la plus grande attention à la dimension spécifiquement scolaire des activités proposées et à l'investissement individuel propre à l'activité de scripteur, ils restent peu prolixes lorsqu'il s'agit de préciser la conduite à tenir par le professeur chargé des diverses évaluations. Il semble qu'elles deviennent progressivement plus prégnantes, mais, au-delà de l'opposition entre « évaluation formative » et « évaluation sommative » l'évocation de la lecture des travaux d'élèves par les enseignants est inexistante.

### **1.3.3. L'écriture dans les programmes de lycée**

Les programmes du lycée les plus récents<sup>132</sup> sont conçus dans la continuité des programmes de collège mais la priorité affirmée est celle de la lecture. Il est remarquable aussi que, dans le préambule, à chaque fois qu'il est fait allusion aux activités de production discursives des élèves, nulle distinction entre l'oral et l'écrit n'apparaît.

L'enseignement du français au lycée doit permettre à l'élève « de savoir organiser sa pensée et de présenter, par oral et par écrit, des exposés construits abordant les questions traitées selon plusieurs perspectives coordonnées »<sup>133</sup> ; « Les élèves doivent donc devenir capables d'user avec pertinence, tant à l'oral qu'à l'écrit, des principales formes de discours pour confronter de manière cohérente et

---

de textes complexes en fournissant aux élèves des matériaux et en les familiarisant à l'immense diversité des formes possibles.

<sup>132</sup> Arrêté du 5 juin 2001, *Programme de la classe de seconde générale et technologique*. B.O. n°28 du 12 juillet 2001.

<sup>133</sup> Préambule « Le français au lycée » du *Programme de la classe de seconde générale et technologique*, p. 9, CNDP, Paris, 2002.



convaincante plusieurs types de représentations, d'analyses ou d'idées. À cette fin, on ne manquera pas d'associer à l'étude des textes et à l'expression écrite des temps d'étude de la langue, du point de vue morphologique, syntaxique, discursif et stylistique »<sup>134</sup> ; « Les productions écrites et orales sont diversifiées : elles permettent en effet une meilleure compréhension des lectures en même temps qu'une amélioration de la maîtrise de la langue, des discours et des capacités d'expression. Des exercices brefs et fréquents développent l'écriture d'invention, en même temps qu'ils forment à l'écriture de commentaire et à la dissertation. ».

On voit que l'écriture est avant tout envisagée dans une perspective fonctionnelle et que les spécificités de l'oral et de l'écrit ne sont pas prises en compte à ce stade.

### **L'écriture dans les programmes *stricto sensu***

Des éléments complémentaires sont bien sûr apportés dans l'énoncé des programmes proprement dits, qui comme les programmes de collège se distinguent par leur statut des « Documents d'accompagnement » qui les commentent et les complètent. On trouve ainsi un paragraphe intitulé « L'écriture » tant en seconde<sup>135</sup> qu'en première<sup>136</sup>, les deux niveaux du lycée qui précèdent l'évaluation prévue par les épreuves anticipées de français.

---

<sup>134</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>136</sup> *Programme de la classe de première, séries générales et technologiques*, p. 19, CNDP, Paris, 2002.

<b>« Écriture » en seconde et en première</b>	
<b>Classe de 2<sup>nde</sup></b>	<b>Classe de 1<sup>ère</sup></b>
<p>Le but est d'amener les élèves à écrire souvent et régulièrement des textes de nature et de longueur variées. Ils seront entraînés progressivement à produire trois types d'écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– des écrits d'argumentation, en relation avec les textes et les œuvres étudiés ;</li> <li>– des écrits d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés ;</li> <li>– des écrits fonctionnels, visant à fixer et restituer des connaissances.</li> </ul> <p>La liaison entre lecture et écriture doit être constante. Dans les écrits d'invention, en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus. Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures et permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres.</p> <p>Toutes ces pratiques se font selon des consignes explicites. On recourt dans la mesure du possible au traitement de texte et aux autres ressources des technologies de l'information.</p>	<p>Le but est d'amener les élèves à la maîtrise de l'expression écrite autonome dans les trois domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– écrits d'argumentation et de délibération, en relation avec les textes et œuvres étudiés ; les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent à cette fin ;</li> <li>– écrits d'invention, en liaison notamment avec les différents genres et registres étudiés ; lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes ; on fait apparaître les liens entre invention et argumentation ;</li> <li>– écrits fonctionnels, visant à mettre en forme et transmettre des informations et à construire et restituer les savoirs (en français et dans les autres disciplines) ; les exercices de comptes rendus, de synthèses et de résumés sont utilisés dans ce but.</li> </ul>

On remarque immédiatement une présentation on ne peut plus redondante des écrits à maîtriser d'une classe à l'autre. Il s'agit de construire en deux ans les compétences communes à l'ensemble des lycéens, ici en matière de maîtrise de l'écriture, sachant que pour nombre d'entre eux, il s'agit de la fin de l'enseignement explicite de la discipline « français »<sup>137</sup>.

### **La progression des apprentissages dans les « Documents d'accompagnement »**

Les documents d'accompagnement des classes de lycée permettent de mieux comprendre comment les apprentissages peuvent se poursuivre. La logique mise en œuvre au collège et l'organisation de l'enseignement en séquences sont poursuivies au lycée.

Des éléments concernant la lecture et l'évaluation des écrits apparaissent à plusieurs reprises.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 81 : Programme et examen. « Les épreuves anticipées de français (EAF) constituent un examen commun aux élèves de toutes les séries d'enseignement général et technologique à la fin de la classe de première. Elles sont une évaluation des acquis de l'ensemble de la scolarité, même si elles portent sur les contenus du programme de première. Elles constituent le terme de l'étude du français en tant que discipline pour une grande majorité des élèves ; mais elles ne doivent pas pour autant devenir la finalité exclusive de cet enseignement : ses finalités sont celles que le programme indique, l'examen ayant pour but d'évaluer si les élèves se les sont appropriées. »

Le travail sur le biographique et certains exercices spécifiques proposés tiennent l'évaluation à distance<sup>138</sup>. Ce qui est dit de l'écriture autobiographique, fondamentalement individuelle, est particulièrement intéressant. Abondamment traitée en classe de troisième à travers des activités de lecture, l'autobiographie n'est pas envisagée explicitement en écriture ; même si nombre d'enseignants proposent des pratiques dans ce genre, on fait à ce niveau uniquement référence à des récits « d'expérience personnelle » ou à des « témoignages ». Les mêmes précautions sont prises pour les classes de lycée, de manière plus explicite, lorsqu'on aborde le « biographique ». Même si on n'exclut pas la diffusion par les élèves volontaires d'écrits autobiographiques en classe, les écrits « pour soi » n'ont pas à être confondus avec les écrits « pour autrui » ni avec les exercices préparatoires au baccalauréat<sup>139</sup>.

Le choix du décloisonnement des traditionnelles sous-disciplines du français mène à la réaffirmation de principes et à la proposition de pratiques déjà mises en œuvre au collège pour ce qui est de l'évaluation des savoirs dans le domaine de la langue<sup>140</sup>.

Les documents d'accompagnement accordent par ailleurs un développement relativement important<sup>141</sup> à la « Place de la préparation de l'examen dans la progression » au Lycée : c'est l'occasion de rappeler la complémentarité entre les divers exercices proposés au baccalauréat et d'inscrire ceux-ci dans un ensemble plus

---

<sup>138</sup> *Ibid*, p. 48 : Exercices. Évaluation. « Les textes biographiques donnent aisément matière à des lectures analytiques, à des commentaires de passages et à des sujets de dissertation. Ils se prêtent aussi à des exercices utiles :

– de comparaison : relever les étapes-clés d'une biographie réelle, puis comparer avec celles que donne un récit de vie littéraire ;

– d'invention : rédiger une biographie brève à partir d'une documentation donnée.

Ces exercices peuvent donner lieu à évaluation ou non. »

<sup>139</sup> *Ibid*, p. 48 : « En revanche, nombre d'adolescent(e) s et d'adultes tiennent leur journal, et peuvent de ce fait trouver un intérêt particulier à l'étude du biographique, sans que pour autant des exercices d'écriture autobiographique soient recommandés en classe. Celle-ci relève du choix personnel et de la vie privée de chacun.

Si certains élèves souhaitent faire état de leur pratique en ce domaine, la classe doit pouvoir en être le lieu, mais elle ne doit pas être un lieu où cela serait imposé à ceux qui ne le désirent pas. »

<sup>140</sup> *Ibid*, p. 64 : « L'étude de la langue étant intégrée à la démarche d'ensemble, son évaluation entre dans les évaluations d'ensemble. Elle entre dans les exercices du cours de français (voir des exemples en section « Exemples de réalisations ») et ne consiste pas en des exercices de vocabulaire ou de grammaire isolés.

Elle vise à vérifier des acquisitions fondées sur les contenus enseignés, non à pénaliser des lacunes, même si elle peut contribuer à repérer ces lacunes et le besoin d'y remédier. Elle porte avant tout sur :

– la qualité syntaxique, y compris l'orthographe syntaxique, signe de la cohérence logique du propos ;  
– la précision et l'abondance du vocabulaire dans les domaines sollicités par le sujet de l'exercice examiné (pour l'orthographe lexicale, celle des mots usuels est exigible, celle des termes rares ou spécialisés qui n'ont pas été étudiés en classe doit être liée à l'usage du dictionnaire). »

<sup>141</sup> *Ibid*, p. 80 à 82.

vaste qui favorise l'accès à l'écrit dans ses composantes multiples. On pourra retenir en particulier en ce qui concerne l'écriture d'invention que, même si les écrits de l'examen sont essentiellement dirigés vers la littérature, le but de l'évaluation n'est pas la mesure du « talent littéraire » mais celle d'une utilisation précise et adaptée des ressources de la langue<sup>142</sup>.

Le texte officiel est marqué par une hésitation évidente qui tient sans doute en partie de la difficulté d'interprétation de l'expression « écriture d'invention ». Le problème soulevé est celui de l'évaluation ou plus précisément de la notation. Elle n'est pas requise, en début d'apprentissage, tant qu'un espace de « liberté » est conservé, et seule la restriction drastique de cette dernière la rend possible. Même si elle est compréhensible, la situation est paradoxale : bien que l'enseignement au lycée se propose de mettre en évidence, lors d'activités de lecture, la singularité des textes qu'on aura sans doute appréciée, celle-ci ne trouve pas sa place dans l'écriture de l'élève, fortement encadrée par un ensemble de consignes et de contraintes. On voit que l'écriture d'invention apparaît surtout comme un moyen de contrôle de la lecture et de la maîtrise de la langue. L'enjeu esthétique, toujours au cœur des travaux de lecture, a ici disparu et le risque de la subjectivité est souligné. Celle-ci peut s'appliquer à la « beauté » de la langue, mais il semble que la correction et la précision de la langue relèvent par nature de l'objectivité et ne souffrent d'aucune ambiguïté.

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 95 : « les écrits d'invention n'ont pas à faire systématiquement l'objet d'une évaluation notée; il est bon de conserver, en seconde, une part de liberté dans ces exercices de découverte. Mais la notation se justifie, par étapes, en fonction de l'accomplissement de consignes précises :  
– respect des étapes nécessaires dans l'élaboration et la réalisation du projet (voir « Intertextualité, production et singularité des textes », p. 18) ; [Cette dernière parenthèse qui renvoie le lecteur à une partie consacrée aux « perspectives d'étude » marque bien l'esprit qui préside à l'écriture d'invention : celle-ci s'inscrit dans une perspective intertextuelle « qui prend en compte l'élaboration des textes et les échos multiples qui les parcourent » (p. 11)]  
– réalisation d'un texte correspondant à l'ensemble des consignes et des contraintes qu'imposait le protocole de départ ;  
– correction et précision dans la syntaxe et le vocabulaire ;  
– enfin et surtout, ampleur des apports d'amplification (enrichissement par la recherche d'idées).  
L'évaluation de la langue porte davantage sur sa précision et sa correction que sur sa beauté. Ce critère subjectif n'est pas le but premier (mais s'il advient, bien sûr, c'est un élément éminemment positif) : il ne s'agit pas d'amener les élèves à se prendre pour des génies en germe de la littérature.  
La réalisation aboutie d'une expérience, et dans le cas d'exercices longs, d'un texte autonome cohérent et répondant au projet est l'aune qui définit les critères ci-dessus. Les cadres des genres, registres et ceux du traitement du sujet en une matière appropriée, proportionnée au temps passé, aux lectures faites et au niveau des élèves sont donc des critères objectifs, identiques à ceux qui sont mis en œuvre dans l'évaluation de tous les travaux d'écriture. »

## L'enseignant et les écrits d'élèves au lycée

La volonté de distinguer évaluation et notation est patente et l'on retrouve à cette occasion l'incitation à la socialisation des écrits en particulier d'invention<sup>143</sup>. Si la nécessité d'un bilan et d'une correction en classe est soulignée, si la possibilité d'une lecture par le « professeur seul » est évoquée, le mode d'intervention de celui-ci reste dans le non-dit.

La lecture et l'évaluation des écrits d'élèves ne vont pourtant pas de soi. Lorsque les enjeux sont visibles, que les écrits dépassent le seuil des classes, la nécessité d'une réelle harmonisation apparaît. Dans l'Académie de Rennes, la mise en place des nouvelles épreuves anticipées de français a donné lieu en 2002 à une importante réflexion sur l'évaluation des candidats tant en ce qui concerne les épreuves orales que les épreuves écrites.

La réflexion sur le nouvel exercice introduit au baccalauréat, « l'écriture d'invention », donne ainsi lieu à la proposition suivante :

---

<sup>143</sup> *Ibid*, p. 95 : « La lecture des écrits d'invention peut se faire par échanges au sein de la classe, par publication sous forme d'un recueil remis à tous les élèves, par le professeur seul. Il est bon de privilégier les formes d'échanges. Ces écrits doivent bien sûr faire l'objet d'un temps de bilan et d'une correction en classe. »

## POUR L'ÉVALUATION DE L'ÉCRITURE D'INVENTION

	COMPETENCES EVALUEES	CRITERES D'ÉVALUATION ET INDICATEURS DE REUSSITE
EXPRESSION	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoir assurer la lisibilité de son texte</li> <li>savoir écrire</li> <li>savoir faire un usage littéraire de la langue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>structure cohérente : cohérence textuelle (reprises nominales et pronominales, temps verbaux, connecteurs) ; introduction, développement en paragraphes articulés, conclusion</li> <li>présentation claire : graphie lisible, disposition en §, ponctuation, majuscules</li> <li>maîtrise de la langue : correction de la langue au niveau énonciatif, lexical, morphosyntaxique, orthographique ; aisance de l'écriture (à valoriser)</li> <li>capacité à jouer des contraintes et des mots : aisance et qualité littéraire de l'écriture, plaisir de la lecture (à valoriser)</li> </ul>
REFLEXION ET ANALYSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoir décoder les attentes du sujet et s'y conformer</li> <li>savoir développer et structurer son texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyse des données formelles du sujet : respect des contraintes énoncées dans (ou induites par) le sujet (forme de discours, situation d'énonciation, genre, registre, visée)</li> <li>perception de la singularité d'écriture du (ou des) texte(s) de référence (contexte historique et culturel, genre, registre) : prise en compte de cette singularité dans la mise en œuvre formelle et/ou dans l'argumentaire</li> <li>richesse de l'invention : contenu, idées, imagination...</li> <li>cohérence dans la progression du texte</li> </ul>
UTILISATION DES CONNAISSANCES	<ul style="list-style-type: none"> <li>être capable de mobiliser des savoirs culturels (objets et perspectives d'étude)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mise en relation du (ou des) texte(s) de référence avec perspectives et objets d'étude : respect des codes génériques, des caractéristiques stylistiques et pragmatiques du texte de référence</li> <li>connaissance et prise en compte des genres et des registres</li> <li>connaissance et prise en compte du contexte littéraire et culturel</li> </ul>

Charte des examinateurs de l'E.A.F. Académie de Rennes avril 2002

Le résultat de ces travaux, diffusé auprès de tous les correcteurs dès l'année 2002, afin d'assurer une certaine harmonisation des pratiques, tend bien sûr à lutter contre les dérives qu'un nouvel exercice, introduit non sans polémiques, pouvait

susciter au détriment des élèves. Il tend aussi à mettre en évidence les indicateurs de réussite que chaque correcteur doit s'efforcer de prendre en compte de manière relativement isolée pour lui affecter une « valeur » sans que les insuffisances relevées dans un champ n'aboutissent à une condamnation générale de l'écrit considéré si d'autres indicateurs sont jugés positivement. Cet exemple de « grille » est tout à fait représentatif de l'évolution des pratiques d'évaluation sensible depuis de nombreuses années dans le second degré.

Il n'en demeure pas moins que les concepteurs ont à plusieurs reprises jugé nécessaire d'introduire une parenthèse « (à valoriser) », qui traduit la difficulté fort compréhensible à définir des critères pertinents et à les formuler en quelques mots, mais surtout qui attire l'attention sur l'attitude à adopter par les correcteurs. Une attitude dont il semble important de rappeler qu'elle se doit d'être bienveillante. Sans définir une posture de lecteur particulière, il apparaît en filigrane dans cette volonté de valorisation, la possibilité que le lecteur de copies se refuse à adopter une attitude de coopération suffisante et donc de se situer dans un cadre de communication optimal. Il semble que le seul énoncé de critères de réussite ne suffise pas à définir des attitudes de correction comparables et donc à garantir l'égalité de traitement des lycéens compte tenu de la diversité des correcteurs.

### **1.3.4. Compléments pour un état des lieux**

Qu'en est-il de la situation de l'écriture dans les classes d'aujourd'hui ? Comment l'activité d'écriture s'inscrit-elle dans les stratégies d'apprentissage maintenant préconisées ? La notion de séquence, qui suppose le décloisonnement des sous-disciplines du français à des fins de cohérence des apprentissages, rend en effet caduque la contrainte du devoir de quinzaine introduite en 1985 et incite à multiplier les occasions d'écriture sans qu'il s'agisse nécessairement de travaux entraînant une correction magistrale. Ces derniers ne peuvent évidemment disparaître mais ils apparaissent désormais intégrés à l'organisation séquentielle.

Un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale de 2002 apporte nombre d'éléments permettant de mesurer l'impact des récentes modifications sur les

pratiques des enseignants au collège<sup>144</sup>. Nous tenterons tout d'abord d'en prendre la mesure en analysant l'évaluation proposée. Nous nous tournerons ensuite vers les manuels scolaires qui ont sans doute un pouvoir réel d'incitation et participent aux infléchissements des pratiques ordinaires des enseignants.

### **Écriture : l'inquiétude de l'institution**

Le rapport de l'Inspection générale remis au Ministre de l'Éducation Nationale en septembre 2002 intitulé « L'enseignement du français au collège »<sup>145</sup> se proposait de répondre à deux questions principales.

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des finalités d'enseignement ?

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des contenus d'enseignement ?

Les réponses s'inscrivent évidemment dans l'actualité de l'institution. Les programmes les plus récents destinés au collège, qui ont été progressivement mis en place aux quatre niveaux depuis l'année scolaire 1996-1997, servent de référence et on peut penser qu'une évaluation de l'évolution des pratiques est possible avec quelques années de recul. Nous nous contenterons ici des constats relatifs à l'enseignement de l'écriture. Ils sont particulièrement inquiétants : il semble que nous assistions fréquemment à une réduction importante du temps qui lui est consacré et du nombre de travaux proposés. Les rapporteurs s'expriment ainsi :

- Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences.
- Le devoir proposé en fin de séquence fait disparaître les écritures intermédiaires, quand les travaux d'expression écrite ne disparaissent pas complètement.

---

<sup>144</sup> L'examen de deux autres rapports consacrés au second cycle (2003) et plus généralement à l'évaluation des acquis (2005) complètera l'analyse de ce premier rapport.

<sup>145</sup> *L'enseignement du français au collège*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Septembre 2002, N° 2002-046.



Très généralement les séquences ont pour entrée une problématique de lecture (lecture d'une oeuvre intégrale, groupement de textes, entrée typologique, narratologique ...); l'écriture n'intervient que comme prolongement des activités de lecture, elle est très rarement première dans l'organisation des séquences. La seule exception, qui reste rare, est celle de la séquence fondée sur une pratique d'écriture longue.

La rédaction et la composition française canonique ont tendance à disparaître, au profit du devoir de fin de séquence. Si ce type de devoir est tout à fait justifié, il faut cependant aider les enseignants à prendre conscience qu'ils réduisent par cette pratique le nombre des exercices d'écriture dans l'année et donnent à ces devoirs une importance symbolique trop lourde : l'exercice d'écriture, qui fait le bilan d'une séquence, devient une sorte de composition à l'ancienne, alors que l'on cherche à rendre l'écriture familière aux élèves.

On constate parfois que l'écriture est totalement absente : il n'y a pas même de devoir d'évaluation de séquence, et le cahier de textes indique que les élèves rédigent au mois de mars leur troisième rédaction de l'année.<sup>146</sup>

Même si le cahier de textes ne rend souvent compte que de manière très imparfaite de ce qui se passe effectivement dans la classe, les constats dont le rapport fait état montrent que la place dévolue à l'écriture se réduit. La logique séquentielle tend à faire de l'écriture une tâche ultime qui permet au professeur d'évaluer les apprentissages réalisés à cette occasion. Les rapporteurs dénoncent cette tendance lourde et admettent que l'organisation en séquences décloisonnées ne modifie pas nécessairement le rapport à l'écriture qui se construit dans les classes. Le professeur réclame de fait la production d'un écrit qui ressemble fort aux rédactions antérieures sans que soit assuré la fréquence nécessaire à la dédramatisation de l'exercice. La pratique de l'écrit intermédiaire, le travail du brouillon, inscrits explicitement dans les programmes, semblent trop rares pour jouer le rôle dévolu aux exercices préparatoires d'antan. Le rapport ne fait nulle allusion à l'évaluation des écrits ce qui, nous le verrons, est une constante dans les programmes de collèges.

La situation est un peu différente dans le second cycle si l'on en croit le rapport de l'Inspection générale remis au ministre de l'éducation nationale en octobre

---

<sup>146</sup> *Ibidem*, p 5. Le rapport fait ensuite mention de l'insuffisante prise en compte des préconisations relatives à la rubrique « écriture pour soi » des programmes.

2003<sup>147</sup>. Celui-ci s'intéresse à la mise en place des nouveaux programmes et aux éventuelles difficultés qui en résultent. Dans le domaine de l'écriture, l'analyse aborde la correction des travaux écrits en classe en relation avec les exercices proposés. À propos du nouvel exercice d'« écriture d'invention », une pratique semble se développer, celle du corrigé rédigé par l'enseignant dont on trouve une description suivie de l'appréciation des rapporteurs.

[...] de nombreux professeurs, remarquables de courage et d'honnêteté, proposent aux élèves des « corrigés-type » rédigés par leurs soins. A coup sûr, le professeur, ce faisant, découvre ou mesure les difficultés ou les ambiguïtés de la consigne et propose à chacun un exemple avec lequel se confronter. Mais sa production n'est pas toujours un modèle. L'idéal serait de fournir un texte littéraire qui réponde en quelque sorte à la consigne posée ; mais nous n'avons pas trouvé d'exemple de pratique qui ait mis en relation un corpus, une consigne d'écriture et le texte de référence pour corrigé...<sup>148</sup>

La correction des sujets canoniques est elle aussi critiquée. L'absence de réflexion sur des extraits de copies et de propositions de travaux de réécriture est considérée comme une erreur.

Dans la pratique, le corrigé de l'un et l'autre de ces sujets reprend l'analyse du sujet, du texte ou du corpus, propose un plan, parfois un exemple totalement modifié. Une minorité de professeurs confronte les élèves à des extraits rédigés pour les mettre en relation et faire rechercher des améliorations.<sup>149</sup>

Les rapports de 2002 et de 2003 font ainsi état d'un certain nombre d'inquiétudes. Les développements qui font directement référence aux pratiques des professeurs concernant le rapport aux travaux écrits des élèves sont envisagés à travers l'activité qu'ils génèrent en classe ; le nombre de travaux écrits, la façon de conduire un compte rendu collectif sont les sujets de préoccupation privilégiés. L'activité du professeur avant l'entrée en classe est évoquée puisqu'il est fait allusion à la production d'un corrigé et à la réunion d'un corpus permettant d'engager des

---

<sup>147</sup> *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Octobre 2003, N° 2003-079.

<sup>148</sup> *Ibidem*, p 24.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p 25.

améliorations, donc des réécritures. En revanche, aucune indication n'apparaît concernant l'activité solitaire de lecture ou de correction des copies menées au préalable par l'enseignant. En outre, ni la réception des travaux corrigés, ni la prise en compte nécessairement individuelle des annotations par les élèves ne sont évoquées.

Un long rapport de 2005, consacré à l'évaluation des acquis des élèves rappelle, dans une partie intitulée « L'évaluation dans l'espace de la classe », l'existence des annotations sur les copies d'élèves mais c'est pour en constater la faible réception par l'élève.

Traditionnellement, à côté de sa note, il reçoit de nombreuses indications sur ses progrès, ses erreurs, ses compétences, que ce soit oralement durant la classe, ou par écrit grâce aux appréciations et commentaires portés sur ses productions. Force est de constater qu'il les exploite peu ; les enseignants mettent parfois en place des stratégies complexes pour l'amener à s'interroger rétrospectivement sur la qualité de son travail : grilles de compétences à renseigner, correction individuelle de ses erreurs vérifiée une seconde fois par le professeur, possibilité offerte de refaire un travail comparable etc.<sup>150</sup>

Les annotations magistrales ne sont pas considérées comme des outils efficaces d'évaluation ni même de dialogue. Le travail du professeur dont on reconnaît l'investissement dans la production du métadiscours de correction a-t-il alors une pertinence ? La question revêt une certaine importance pour la pratique quotidienne des enseignants si l'on en croit l'abondance des traces laissées par certains d'entre eux sur les copies des élèves.

---

<sup>150</sup> *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche au Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, N°2005-079, Juillet 2005, p 45.

## Conclusion

Quelques remarques s'imposent d'emblée à la lecture de l'ensemble de ces documents. Si le texte destiné à encadrer les apprentissages en écriture à l'école primaire est relativement développé<sup>151</sup>, les commandes institutionnelles pour les cycles ultérieurs concernant l'écriture sont curieusement moins prolixes.

La tendance à l'explicitation et à la justification des choix, très présente pour le premier degré, est jugée ensuite moins prioritaire dans les formulations des programmes. Il est vrai que le statut et la fonction traditionnelle des programmes supposent bien d'affirmer des choix et non de présenter leur justification. Les propos sont donc centrés sur les contenus et éventuellement sur des méthodes à privilégier ; ils détaillent des exercices à réaliser, précisent des tâches à faire effectuer dans le cadre des enseignements, suggèrent des postures à susciter chez les élèves pour atteindre les objectifs assignés.

Les choix didactiques et pédagogiques du professeur sont parfois laissés dans l'ombre et rien n'est dit de son rapport aux multiples activités d'écriture qu'il est censé mettre en place<sup>152</sup>. Son rapport aux productions d'élèves en particulier n'est pas explicitement envisagé sinon pour faire de lui un prescripteur ; la nécessaire spécificité de sa lecture est peu évoquée. On imagine sans difficulté qu'il y a là « silence » volontaire, afin de préserver la liberté pédagogique de l'enseignant au-delà des contraintes propres aux dispositifs suggérés. Il apparaît néanmoins que l'institution ne prévoit pas d'avoir un réel impact sur cette part de l'activité du professeur et ne lui donne ni règles de conduite ni suggestions ou injonctions quant à la lecture des copies<sup>153</sup>. Ce qui peut être considéré comme une évidence de la part de

---

<sup>151</sup> De la construction des compétences graphiques élémentaires à la réflexion sur la planification des textes et aux mécanismes de révision à stimuler, de nombreuses activités propres à développer l'écriture sont décrites dans les programmes de l'école primaire.

<sup>152</sup> Hormis quelques réflexions proposées dans les programmes de l'école primaire sur l'évaluation des travaux écrits : on trouve par exemple « l'accompagnement personnalisé des élèves concernés [est] ici décisif[s]. Comme en bien d'autres circonstances, le regard positif sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative ».

<sup>153</sup> Il ne s'agit pas d'un regret mais d'un constat qui contraste fort avec les injonctions et les conseils nombreux et propres à susciter la polémique que l'on peut trouver dans les développements

l'institution est en réalité un impensé. Le professeur est renvoyé à lui-même<sup>154</sup>. On a peu de chance dans cette configuration de voir évoluer les représentations forgées dans l'exercice du métier d'élève par les nouveaux professeurs et même par les plus anciens, représentations qui ont toutes les chances de s'imposer comme des évidences dans une activité aussi solitaire de décisions à prendre, activité de lecture mais aussi de correction dans laquelle la tendance à l'automatisation des tâches est forte. Apparemment, on compte sur la déontologie des enseignants, sur les éventuels conseils de pairs ou sur la formation pour assurer l'émergence en ce domaine de postures pertinentes, c'est-à-dire de schèmes construits et disponibles.

Il est assez remarquable de constater que l'institution, dans ces textes régisseurs, ne prend pas les moyens, hors d'exhortations générales, de susciter la réflexion sur l'activité spécifique de lecture des écrits d'élèves. Il nous faut conclure alors sur l'impact limité des injonctions officielles quant à la définition d'une attitude, d'une posture spécifique du professeur comme lecteur de ses élèves, comme participant à une situation de communication spécifique sur laquelle il est nécessaire de s'interroger.

---

concernant les activités de lecture. On se souvient en particulier des débats qui ont pu naître de la mise en place de la « lecture méthodique » et des nouvelles questions suscitées par son évolution en « lecture analytique ».

<sup>154</sup> On comprend bien alors l'angoisse des jeunes professeurs confrontés à la correction des premiers devoirs donnés dans les classes qu'ils ont « en responsabilité ». On verra plus précisément les conduites adoptées par des professeurs stagiaires confrontés en formation à la correction de copies dans la suite de cette recherche, chapitres V et VI plus particulièrement.

# **Chapitre II**

## **Une situation de communication particulière**

## Introduction

Il est curieux de constater que l'une des tâches les plus caractéristiques de l'activité du professeur de français, quel que soit le niveau d'enseignement auquel on s'intéresse, reste peu envisagée par les investigations de la recherche en didactique. Il s'agit de l'activité professionnelle de lecture des travaux d'élèves et plus particulièrement des travaux dits d'écriture. Alors que les interrogations sur les postures de lecteur<sup>155</sup> se multiplient dans le champ de la didactique de la littérature, la posture particulière du professeur lecteur de textes d'élèves est rarement considérée comme pratique spécifique. Moins libre que le lecteur « ordinaire », l'enseignant de français est contraint par de multiples obligations qui ressortissent aux pratiques pédagogiques en général et aux pratiques d'évaluation des apprentissages mais n'en reste pas moins le lecteur privilégié des textes produits dans les classes.

Lorsqu'on s'intéresse aux écrits d'élèves en situation scolaire, l'évaluation est évidemment un problème central qui a suscité de multiples études portant sur les disciplines scolaires les plus diverses, et l'évaluation des travaux de « rédaction » ou d'« expression écrite » proposés en français a donné lieu de nombreuses réflexions<sup>156</sup>.

L'opinion commune se résigne généralement, au-delà d'inquiétudes passagères ou de problèmes manifestes apparaissant lors de corrections d'examens, à l'opacité

---

<sup>155</sup> Un colloque réunissant des chercheurs en didactique de la littérature qui s'est déroulé à Rennes en 2004, y était largement consacré. Cf. ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.) *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Presses Universitaires de Rennes, 2004. Nous reviendrons plus loin sur la notion proprement dite de « posture de lecture » que Dominique Bucheton a proposé dans « Les postures de lecture des élèves au collège » in *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999 puis dans in *Enseigner la littérature*, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

<sup>156</sup> Des études les plus générales comme celles de Laugier, H. & Weinberg, D. « Élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat ». In, *la correction des épreuves écrites dans les examens*. Paris, Maison du Livre, 1936, à des réflexions plus spécialisées comme celles de Jean-François Halté dans « L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n°44, 1984.

qui règne en ce domaine. Des comparaisons, avec les disciplines scientifiques en particulier, dont les critères semblent plus précis, ont parfois fait apparaître des fluctuations importantes d'un correcteur à l'autre dans la notation de ces travaux, mais une importante part de subjectivité, et donc une forte latitude d'appréciation, semble être admise pour ce qui est des disciplines littéraires.

## 2.1. Des interlocuteurs qui se comprennent mal

### 2.1.1. De la consigne à la réalisation

De fait, les normes qui régissent plus généralement le travail scolaire semblent marquées par l'incompréhension et l'incertitude.

Dans une étude qui porte sur les lycéens<sup>157</sup>, Anne Barrère montre comment les normes du travail scolaire sont difficiles voire impossibles à appréhender par les élèves d'aujourd'hui. Le problème est bien sûr en partie lié à l'évolution des publics et à la moindre connivence culturelle entre l'enseignant et les lycéens remarquée depuis les années quatre-vingts. Anne Barrère constate une montée en puissance, depuis le collège, de la difficulté d'adaptation à la commande, en particulier dans les devoirs donnés dans les disciplines littéraires. Elle relève ainsi plusieurs facteurs clefs.

Elle désigne par *désajustement* la difficulté qui tient au fait que le sujet du devoir renvoie de manière sous-jacente à un certain nombre de connaissances, et pas à d'autres. La cause invoquée réside dans le progressif enrichissement des tâches scolaires, de plus en plus complexes et réflexives, qui se traduit pour les élèves par un désajustement entre les connaissances considérées comme des outils et le devoir qu'il faut produire. Le *désajustement*, de plus en plus important du collège au lycée<sup>158</sup>, renvoie, dans les matières littéraires, aux implicites des sujets de devoirs

---

<sup>157</sup> Anne BARRÈRE, Université de Lille 3 – PROFEOR, *Recherches* n°38, 2003, *Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité*.

<sup>158</sup> Selon A. Barrère, il semble que le *désajustement* évoqué soit progressif tout au long d'une carrière scolaire. En effet, elle rappelle qu'en classe de troisième bien davantage de collégiens qu'en classe de



dont la correction ne suffit pas à lever le caractère jugé mystérieux. On peut lire dans cette évolution une accentuation du *désajustement* mais on peut aussi penser que d'un niveau à l'autre les capacités de distanciation et d'analyse métacognitive des élèves progressent. Nous pouvons alors interpréter cette évolution en faisant crédit aux élèves d'une progression de leur lucidité quant au système d'enseignement et du développement de leurs capacités critiques. Dans ce cas, il s'agirait moins de constater une progression du *désajustement* que de signaler la perception de plus en plus aiguë de celui-ci par des élèves de plus en plus âgés et familiers des méthodes d'apprentissage.

L'opacité de la demande faite aux élèves est renforcée par l'incertitude de la règle qui apparaît plus forte dans les matières littéraires aux méthodes moins impératives que dans les matières scientifiques. On signale ainsi à propos des écrits argumentatifs produits par des lycéens la fréquence de la formule « manque de méthode » utilisée par les enseignants pour stigmatiser les déficiences de leurs élèves.

Au *désajustement* et à l'incertitude de la règle s'ajoute, dans les matières littéraires en particulier, la demande de « Technique et expressivité » pour reprendre les termes de Anne Barrère. Celle-ci montre comment le malentendu s'installe dans le rapport aux sujets entre les lycéens et les enseignants : « les lycéens sont amenés à revendiquer une expression personnelle ou des idées là où finalement ne sont exigées, malgré les apparences institutionnelles puisque nombre de sujets littéraires demandent officiellement un avis propre ou une opinion, que des reformulations plus ou moins habiles de discours déjà formalisés en cours, présentées de manière personnelle. »<sup>159</sup>

Au collège, il semble que la production de devoirs soit moins technicisée et la liberté des élèves plus grande lorsqu'il s'agit non pas d'écrits de « commentaire » mais de variantes autour de la production d'un texte narratif plus ou moins complexe.

Le malentendu qui entoure les demandes enseignantes n'en disparaît pas pour autant et la réflexion qui vaut pour les lycéens est tout à fait transposable au collège avec quelques aménagements : « s'exprimer » est synonyme de liberté pour les

---

sixième répondent qu'il ne suffit pas d'apprendre pour avoir une bonne note. (Cf. Stefanou A., « Les méthodes de travail des collégiens », *Les dossiers d'éducation et formation*, n°96, décembre 1997, p. 23.)

<sup>159</sup> A. Barrère, *op. cit.*, p. 111.

élèves en particulier lorsqu'il y a appel à l'invention et à l'imagination mais la représentation de l'objet à produire est souvent mal envisagée derrière cet écran d'apparente liberté. Le réglage de l'imagination sur les impératifs du sujet et de la mise en texte n'est pas toujours perçu comme une nécessité par les collégiens.

De plus, la commande qui s'exprime dans le libellé du sujet ne peut expliciter l'ensemble des micro contraintes qui pèsent sur les scripteurs. On le voit bien lorsque l'on envisage diachroniquement les sujets proposés à l'épreuve de rédaction de l'examen terminal du collège en fin de classe de troisième<sup>160</sup> ; la tendance à l'explicitation et à la clarification des attentes ne cesse de s'affirmer sans entraîner apparemment de modification majeure dans les résultats.

### **2.1.2. De la réalisation à l'évaluation**

Compte tenu de la complexité de l'activité d'écriture, et du caractère multi interventionniste de l'activité du correcteur, il y a de fortes chances pour que les annotations portées sur les copies et destinées à l'élève envisagent des réalités auxquelles celui-ci a peu ou pas prêté attention lors de l'écriture et qu'elles varient fortement d'un correcteur à l'autre.

Cette situation interroge bien sûr les enseignants, et plus particulièrement les plus jeunes d'entre eux<sup>161</sup>, la recherche de la justice et de l'objectivité constituant pour ceux-ci l'intérêt premier et peut-être majeur d'une réflexion sur les travaux d'élèves en cours de formation. La recherche d'objectivité dans la notation, ce que l'on peut assimiler à une volonté de neutralisation de « l'effet-correcteur »<sup>162</sup> individuel au profit d'une attente consensuelle plus rassurante du groupe, se traduit dans les faits par la recherche de critères ou plus exactement de listes de critères qui

---

<sup>160</sup> Un exemple de comparaison de sujets de rédactions au brevet des collèges est proposé ci-après (chapitre IV, Comprendre la lecture du professeur, 4.1.1., p.152). On constate aisément une volonté de clarification et de précision concernant les attentes.

<sup>161</sup> Cette dernière assertion est commandée par le fait que notre recherche s'appuie de manière dominante sur des travaux réalisés avec des professeurs stagiaires pendant leur première année de prise en responsabilité des classes.

<sup>162</sup> Nous construisons l'expression par analogie avec celle de « l'effet-maître » telle qu'elle apparaît par exemple dans Bressoux, P., « Le maître aussi fait son effet », *Les cahiers pédagogiques*, n°354, 1997, p.16-18.

ont tendance à s'affiner, à se multiplier et à se techniciser au fur et à mesure que l'on étend la réflexion sur les éléments à retenir pour juger sereinement les travaux des élèves. La correction des textes apparaît alors moins comme une lecture que comme une succession de micro repérages.

Même préalablement muni d'une grille critériée permettant ou laissant prévoir les points forts de l'évaluation, l'élève qui montre un investissement personnel fort dans son écriture prend le risque d'une certaine imprécision quant au strict respect des contraintes initiales et a toutes les chances de heurter sur de nombreux points son lecteur évaluateur. Le désir d'originalité et d'expressivité des élèves ne correspond en effet pas nécessairement aux impératifs que le professeur retiendra lors de sa lecture.

### **2.1.3. Une communication difficile**

La concomitance entre une situation somme toute ordinaire qu'est la lecture d'un texte, et des activités correctives qui tendent à la perturber, crée une tension spécifique caractéristique de l'activité du professeur de français.

Néanmoins cette tension ne semble pas faire l'objet d'une réelle réflexion. On s'en tient à l'empirisme en la matière et les questionnements qui tentent de cerner les difficultés de l'évaluation des travaux écrits, s'ils concernent fréquemment le niveau de la production, l'élève en situation d'écriture, abordent peu celui de la réception c'est-à-dire celui du professeur correcteur.

Tout se passe comme si le correcteur de copies était une entité abstraite, on pourrait être tenté de dire un « Correcteur Modèle » comme on parle de « Lecteur Modèle », mais installé sans la moindre théorisation et d'ailleurs sujet à un doute épisodique quand il s'agit de contrôler des compétences pour l'obtention d'un examen ou de sélectionner les candidats par un concours de haut niveau<sup>163</sup>.

Pourtant à l'acte individuel d'écriture d'un élève particulier correspond en principe l'acte individuel de lecture d'un enseignant en situation d'évaluation.

---

<sup>163</sup> La nécessité d'une double correction apparaît alors.

Quels qu'en soient les modalités et les enjeux, la production contrainte ou non d'un texte par un élève en situation scolaire construit une situation de communication comprenant la plupart du temps au moins un lecteur : le professeur<sup>164</sup>.

C'est à cette situation de communication particulière qu'il faut nous intéresser tout d'abord. Nous nous proposons d'en spécifier les particularités en prenant appui sur le modèle général de Roman Jakobson, revu et précisé par Catherine Kerbrat-Orecchioni pour ce qui est des multiples paramètres en jeu dans l'interaction verbale considérée.

## **2.2. Une relecture du schéma de la communication**

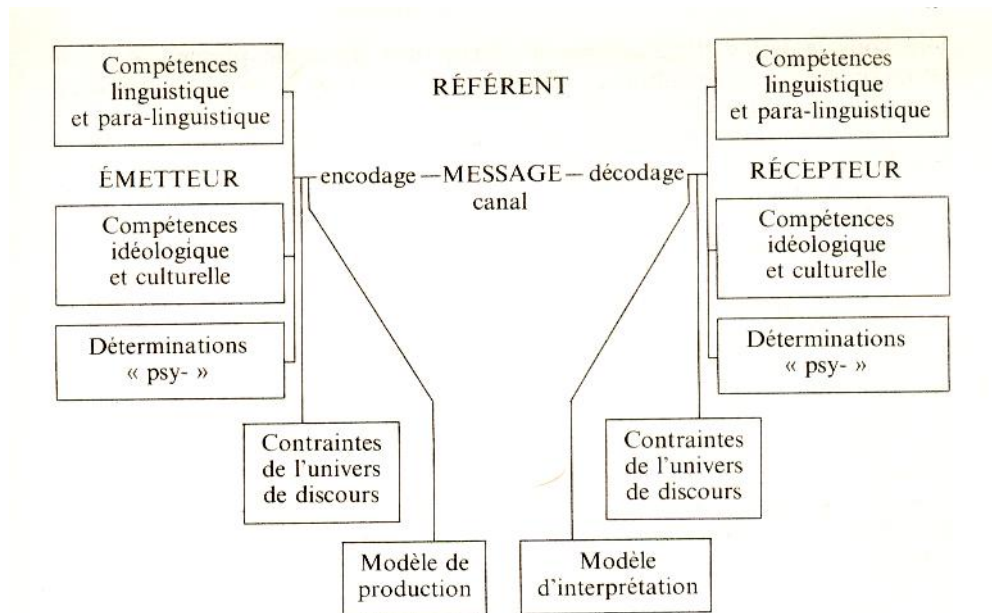
Il semble utile de mettre en évidence dans un premier temps la spécificité de la position du professeur par rapport au cadre très large de la communication en général. Dans le cadre de la classe<sup>165</sup>, la réalisation de travaux d'écriture donne parfois lieu à d'importantes productions verbales périphériques, orales et écrites, et il est d'usage que le professeur annote les copies à destination des élèves. Pour peu que ces derniers ne se centrent pas uniquement sur la note chiffrée qui accompagne souvent la copie, l'élève part en quête des « traces » de lecture du professeur qui sont autant de réponses à sa production.

---

<sup>164</sup> Nous ne prenons pas en compte ce que les instructions officielles répertorient sous la catégorie « écrire pour soi », écrits qui échappent en principe au professeur.

<sup>165</sup> Il faut faire un sort un peu particulier aux situations d'examen et de concours où, sinon sous la forme d'une note chiffrée, il n'est pas d'usage que le correcteur rende compte de sa lecture.

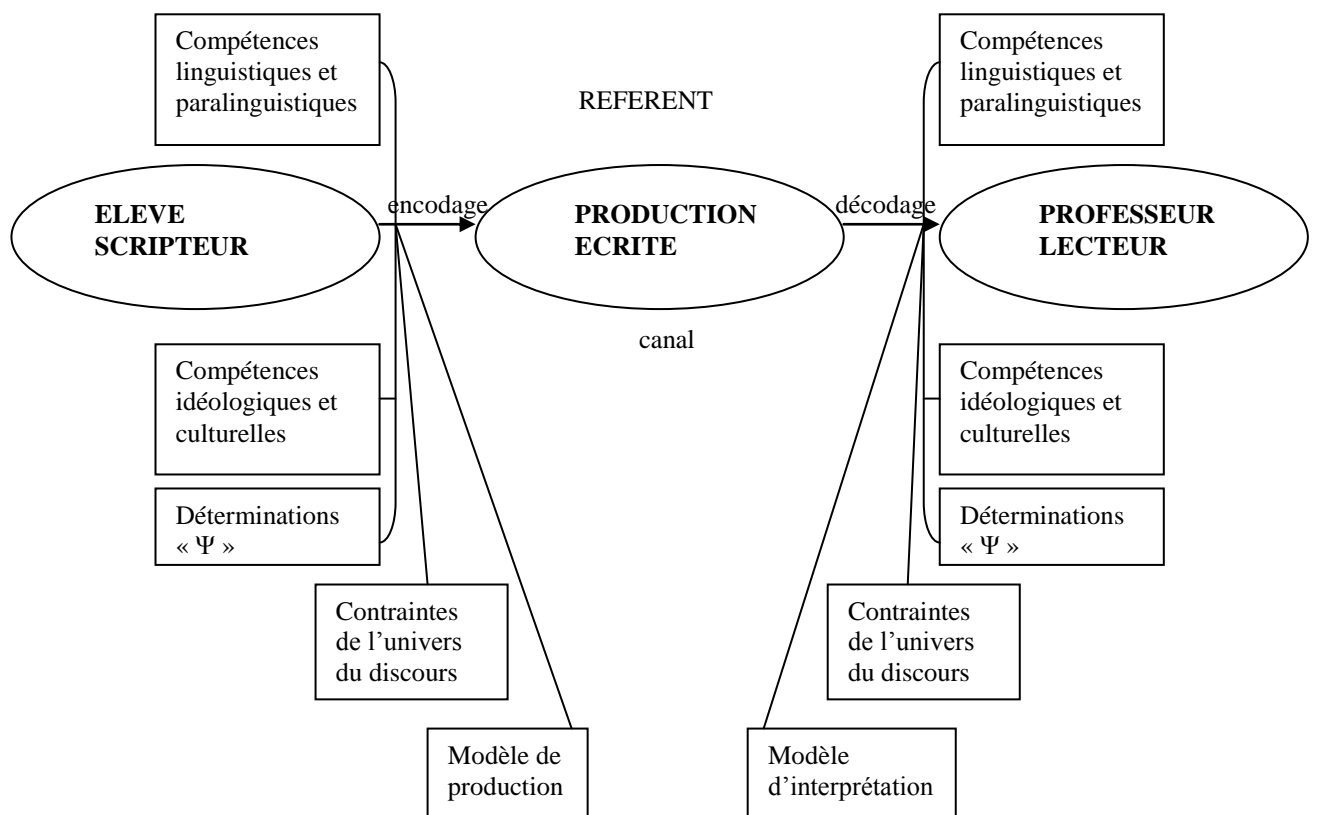
## 2.2.1. Le modèle général de R. Jakobson revu par Catherine Kerbrat-Orecchioni<sup>166</sup>



<sup>166</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1980.

## 2.2.2. Le modèle général appliqué à la situation spécifique de lecture

À partir de ce modèle général de la communication proposé par Catherine Kerbrat-Orecchioni, qui tend à développer des facteurs restés informulés chez Roman Jakobson, il semble possible de préciser, en nous limitant à la communication écrite, les paramètres qui interviennent dans la situation particulière qui nous intéresse. On considèrera tout d'abord que les pôles sont tenus par l'élève producteur d'écrit et son lecteur institutionnel privilégié, le professeur. Le message écrit est ici la production écrite en situation scolaire.



Nous conservons les catégories proposées par Catherine Kerbrat-Orecchioni qui correspondent à toute situation de communication et reviendrons plus loin sur la spécificité de la situation de production écrite dans l'univers particulier de l'école que nous devons préciser davantage. En effet, aux situations d'écriture en milieu scolaire correspondent des rôles langagiers spécifiques pour reprendre la terminologie de Patrick Charaudeau<sup>167</sup> qui ne sont pas sans conséquence sur les productions. Lorsqu'il s'agit d'écrits de fiction, Jean-François Halté met en évidence la complexité supplémentaire introduite et dénonce à ce propos la production de « fictions d'écrits » en lieu et place des écrits de fiction attendus<sup>168</sup>.

Il faut insister sur les limites de la schématisation proposée ci-dessus. La symétrie de la représentation est évidemment trompeuse, les « interlocuteurs » ne sont pas à égalité dans cette situation de communication particulière, contrainte de plus par la relation pédagogique. Les différences sont particulièrement marquées en principe dans les domaines linguistique et culturel.

### **2.2.3. La dissymétrie des rôles scripteur / lecteur**

Sur le plan des compétences linguistiques tout d'abord, la dissymétrie est en principe fondatrice de la situation d'apprentissage dans laquelle prend place l'échange interlocutif. La maîtrise du code est l'apanage de l'enseignant et s'ajoute à sa position de récepteur : on peut en effet considérer que les compétences de décodage de tout sujet communiquant sont supérieures à ses compétences d'encodage<sup>169</sup>. Les situations de production subissent l'action de divers filtres qui

---

<sup>167</sup> Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette éducation, Paris, 1992

<sup>168</sup> J.-F. Halté, « L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », in *Pratiques*, n°44, 1984.

<sup>169</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1980, page 16. L'auteur se contente à ce sujet de produire la note suivante : « Ainsi « Koko le gorille » possède activement 300 mots ; mais, passivement, 200 ou 300 de plus. » L'intelligence animale à laquelle il est fait référence nous concerne peu, mais on peut constater sans difficulté que

réduisent la mise en œuvre de compétences qui trouveraient à s'exprimer dans une activité de réception. Ces filtres sont particulièrement importants en situation scolaire où l'enseignant organise la production d'écrit, en choisit les paramètres et la soumet à son jugement de lecteur, quelle que soit la modalité d'évaluation retenue.

Les déterminations psychologiques et psychanalytiques jouent bien sûr un rôle très important dans la communication en général et dans la communication scolaire qui nous intéresse en particulier mais sur ce point, difficilement appréhendable au cours de notre travail, et au-delà des différences entre les sujets qui pourraient apparaître dans les traces laissées sur les copies de élèves, nous n'aborderons pas cette dimension. L'examen de certaines situations d'écriture perturbées, dont les plus frappantes sont sans doute les cas de refus d'écrire, les blocages divers, les subversions de l'exercice d'écriture proposé, qui traduisent de diverses manières l'impossibilité d'adhérer à l'univers du discours qui est imposé, supposeraient la prise en compte de ces déterminations de manière plus importante. En choisissant au contraire des situations marquées par la banalité, nous ne pensons pas en procédant ainsi passer à côté de l'essentiel.

Les compétences culturelles et idéologiques sont en relation étroite avec les compétences linguistiques. Elles renvoient aux savoirs sur le monde et aux systèmes d'interprétation de l'univers de référence. La situation de l'enseignant est ici évidemment dominante mais on ne peut pas exclure certains cas d'« insuffisance encyclopédique » de la part des récepteurs lorsque le scripteur met en œuvre un lexique de spécialité ou possède un savoir spécifique non partagé par son lecteur, sur le monde et son histoire<sup>170</sup> et n'apporte pas les explicitations requises.

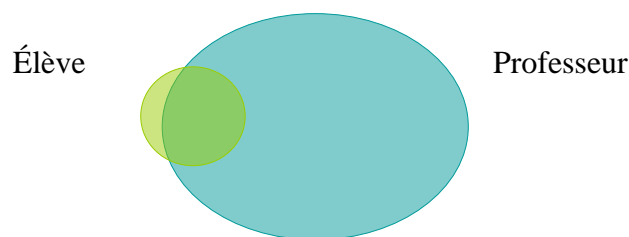
---

des élèves capables d'appréhender un discours complexe ne mettent pas en œuvre des capacités identiques, sur le plan lexical ou syntaxique par exemple, lorsqu'ils sont en situation de production.

<sup>170</sup> Nous présenterons au chapitre III des exemples illustrant les erreurs d'interprétation et d'appréciation qui peuvent en résulter. On pourra se reporter notamment à la réaction d'un enseignant chevronné confronté à la lecture d'un devoir d'élève qui décrit la ville de Cuzco, lors de l'attaque de la citadelle de Sacsahuaman par les conquérants espagnols. L'absence d'un savoir historique amène le professeur à des erreurs.



Nous pouvons schématiser ainsi la dissymétrie des pôles de la communication établie lors d'une lecture de texte d'élève par un enseignant.



### Compétences linguistiques

Les compétences linguistiques de l'enseignant sont en principe nettement supérieures à celles de l'élève mais on n'exclut pas l'hypothèse de compétences spécifiques propres à l'élève et non maîtrisées par le maître. L'ensemble apparaît explicitement au lecteur lorsqu'il prend connaissance de la production mais les jugements portés, que les traces de correction doivent permettre d'apprécier, renvoient à la complexité de la situation d'écriture d'une part et à des attentes de lecture qui ne se réduisent pas à la simple compréhension. Il n'est pas certain que, pour un texte donné, tous les lecteurs s'entendent sur la recevabilité ou l'irrecevabilité d'un énoncé.

### Compétences culturelles et idéologiques

Les compétences culturelles dont on peut penser que l'enseignant est mieux doté que son élève, sont beaucoup plus implicites, le lecteur ne peut parfois que faire une hypothèse sur leur existence. Il peut aussi poser un diagnostic erroné par ignorance personnelle non prise en compte.

## **2.2.4. L'univers de discours scripteur / lecteur**

La dissymétrie interindividuelle relevée ci-dessus entre élève et enseignant renvoie par ailleurs dans les situations de communication envisagées à l'univers dans lequel le discours est produit et reçu, l'univers scolaire, que la production ait effectivement ou non été réalisée dans l'espace physique de la classe.

L'univers scolaire impose en effet de fortes contraintes au scripteur ; celles-ci constituent des filtres qui orientent la construction du discours et limitent les possibilités de choix dans le stock des aptitudes langagières du sujet. Ces filtres renvoient, d'une part, aux conditions concrètes de la production scolaire et, d'autre part, aux caractéristiques génériques, thématiques et rhétoriques du discours.

La variété des situations concrètes de production en situation pédagogique nous impose quelques précisions.

Tout locuteur est placé au cœur d'un espace d'échange dans lequel il se trouve en relation avec un interlocuteur. La situation particulière qui nous occupe permet de réduire l'ensemble des possibles. Nous considérons une transmission graphique, l'écriture, entre des partenaires qui ne sont pas présents physiquement ou qui tout au moins ne sont pas en interaction pour la production considérée dans le temps de celle-ci. Les interlocuteurs ont des caractéristiques identitaires précises puisqu'il s'agit d'un élève et d'un enseignant. Nous négligerons les caractéristiques psychologiques des individus et leurs relations interpersonnelles qui s'inscrivent ici dans un cadre institutionnel précis. Les caractéristiques contractuelles sont régies par le cadre scolaire : on admettra que le temps d'écriture en situation de classe est parfois ponctué d'échanges interlocutifs, des questions de l'élève au professeur, des réponses ou des précisions apportées en situation par l'enseignant à la classe ou à un élève en particulier, mais qu'il s'agit avant tout d'une situation de communication monolocutive différée. Le locuteur a pour tâche de réfléchir, d'anticiper, d'hésiter, de rectifier son discours, de lui donner une logique et une forme adaptée à la commande en sachant qu'il ne sera considéré réellement qu'*a posteriori*. Comme dans toute situation de communication, chacun des partenaires a un rôle à tenir. Pour ce qui nous concerne, le rôle attendu de l'élève consiste à produire le meilleur texte possible et celui du professeur à lire et à évaluer la production en fonction des contraintes spécifiques qui en sont à l'origine et des objectifs plus généraux d'apprentissage continué de l'écriture.

La particularité majeure du discours produit dans le cadre scolaire est bien sûr qu'il s'agit d'un travail de « commande » entrant dans une stratégie d'apprentissage

ou d'évaluation. L'émetteur n'est pas libre de ses propos et répond à un sujet de « devoir » qui impose presque toujours les caractéristiques du « genre » à produire. Nous avons vu plus haut que l'univers du discours à considérer est particulièrement opaque pour les élèves et que pour nombre d'entre eux la réponse à la commande d'écriture est loin d'être évidente.

De fait, les travaux d'écriture génèrent un univers de discours extrêmement complexe. Il faut préciser de surcroît que les données considérées ne sont envisageables que sous forme de « représentations » que les sujets impliqués se construisent de la situation. Celle-ci suppose que les participants ont au moins implicitement la conscience du caractère contraignant des rôles langagiers qui sont les leurs.

### **2.2.5. Un pôle négligé : le récepteur**

Si de nombreux travaux se sont intéressés au sujet scripteur confronté aux tâches d'écriture que la situation scolaire lui propose, le sujet lecteur n'a pas bénéficié de la même sollicitude. La réflexion sur l'évaluation des travaux d'élèves tend en effet à générer des études larges qui ne tiennent pas compte des individus engagés dans le geste professionnel de lecteur inscrit dans un processus de correction de travaux d'élèves. Notre réflexion nous porte à développer ce pôle peu envisagé, celui de la « réception ».

Parasitées peut-être par un idéal de justice et d'égalité théoriques, la lecture et la correction des travaux d'élèves sont envisagées comme mises en œuvre par une entité abstraite, le professeur, et rarement comme le fait d'un individu. Au moins deux questions se posent alors. Quels sont les principes d'action de la communauté des enseignants de français dans ce domaine ? L'homogénéité de la corporation des professeurs de lettres est-elle si évidente que la question de l'affirmation d'une individualité professionnelle de lecteur et de correcteur ne se pose pas ?

L'examen des traces de lecture sur des copies corrigées montre combien l'individualité du lecteur est importante. Au-delà de pratiques assez largement standardisées, il apparaît que le professeur, comme tout lecteur, engage dans la

lecture des travaux d'élèves toute sa subjectivité. Subjectivité « ordinaire » de lecteur pourrait-on dire : il semble qu'elle soit plus complexe du fait des contraintes qui pèsent sur elle.

# **Chapitre III**

## **Les déterminations du professeur lecteur**

## Introduction

Le professeur lecteur dans la situation de communication spécifique qui est la sienne, et qui a été définie comme particulièrement contrainte, n'agit pas dans un espace de liberté comparable à celui du lecteur ordinaire qu'il est par ailleurs. Le cadre professionnel dans lequel il s'inscrit nous amène à envisager plusieurs facteurs déterminants.

On peut distinguer trois types de réalités qui influencent la lecture du professeur lorsqu'il est confronté à des productions écrites d'élèves, qu'il s'agisse des élèves dont il a charge d'enseignement ou de ceux dont il se voit confier la copie lors de corrections de devoirs communs dans les établissements scolaires ou de corrections d'examens divers. En dépit de différences évidentes liées en particulier à la plus ou moins grande connaissance ou à la plus ou moins grande proximité « affective » entre le professeur et l'élève scripteur de la copie, il est possible de distinguer théoriquement des facteurs qui interviennent vraisemblablement dans toutes les situations ci-dessus. Ils conduisent à analyser la situation du lecteur-correcteur comme réalité tripartite : réalités institutionnelle, interactionnelle et personnelle qui interviennent solidairement dans la manière dont l'enseignant appréhende d'une part le texte de l'élève, d'autre part sa validité dans l'espace de production qui est le sien.

Cette triple détermination est à l'origine de la notion de « dysfonctionnement » que nous envisageons, dans la suite de ce chapitre, comme phénomène de perturbation de la lecture ayant pour conséquence une intervention corrective et qui repose bien sûr sur une conception du texte dont nous rappellerons quelques aspects.

## 3.1. Des facteurs déterminants de la lecture du professeur

### 3.1.1. La dimension institutionnelle

Les facteurs institutionnels constituent évidemment la contrainte la plus banale qui pèse sur le professeur dans son geste professionnel de lecteur-correcteur dans la mesure où il s'agit d'une tâche professionnelle réglée, même si les règles en question sont parfois floues ou considérées comme relevant de l'évidence<sup>171</sup>. L'influence institutionnelle en la matière se traduit par des injonctions et des propositions qui entrent en acte de façon globale dans le cadre de conduites rapidement routinisées<sup>172</sup> dans lesquelles la part des déterminations institutionnelles n'est pas forcément lisible.

On peut néanmoins penser que tout un ensemble d'informations professionnelles progressivement intégrées par les enseignants et qui ont pour origine, d'une part, les différents documents officiels (les divers programmes et instructions complétés depuis quelques années par des documents d'accompagnement particulièrement développés), d'autre part, les productions pédagogiques des différents éditeurs (manuels et ressources diverses), intervient dans la construction d'une attitude de lecture spécifique des travaux d'élèves par les enseignants. Il est probable que pour certains d'entre eux les propositions de la recherche en didactique de l'écriture jouent aussi un rôle non négligeable.

Bien entendu les sources d'information interagissent et dans les conduites de routine professionnelle que nous évoquons, elles ne peuvent être isolées. Il ne peut être question dans ce domaine de présupposer des transferts de type mécanique ou applicationniste<sup>173</sup>, entre les sources d'information tout d'abord, qui peuvent

---

<sup>171</sup> Nous éviterons dans un premier temps au moins de considérer les cas d'expérimentations précises de conduites évaluatives, la réflexion sur les barèmes, etc.

<sup>172</sup> La notion de « routine » dans le cadre de la profession enseignante a été particulièrement développée par François-Victor Tochon, F.-V. Tochon, *L'enseignant expert*, Nathan Pédagogie, 1993.

<sup>173</sup> L'applicationnisme, conduite fustigée par nombre de chercheurs et de formateurs d'enseignants, mérite une certaine attention. Il est souvent condamné et en tout cas accusé de tous les maux par les producteurs et les « diffuseurs » de théories, qui se trouvent, lorsqu'ils sont en activité de formation professionnelle, dans la situation assez ubuesque de ne pas donner les solutions qu'ils pensent bonnes

apparaître contradictoires ou être lues telles, et entre les sources et leurs utilisateurs ensuite.

On a déjà souligné la diminution quantitative des indications concernant l'écriture et plus précisément son évaluation au fur et à mesure que l'on progresse dans les niveaux d'enseignement. Les documents concernant l'école primaire fournissent un luxe de détails et d'informations sur les tenants et les aboutissants de la démarche à suivre et sur les exercices d'écriture à pratiquer dans les diverses circonstances de la vie scolaire. La régression des indications pour les autres niveaux laisse penser que les enseignants lecteurs des programmes des niveaux supérieurs sont au fait des programmes des niveaux de scolarisation précédents. On ne peut que douter de l'existence d'un tel savoir pour la majorité des professeurs de collèges et de lycées<sup>174</sup>.

Les programmes, lorsqu'il s'agit d'évoquer de près ou de loin la prise en compte de l'écriture des élèves tendent tout à fait normalement à s'en tenir à des éléments aisément objectivables et généralisables. Ils n'envisagent qu'un professeur abstrait face à un élève abstrait, les attitudes et postures que l'enseignant peut adopter face aux productions d'élèves ne sont donc pour ainsi dire pas abordées<sup>175</sup>. Il est vrai que les écrits programmatiques, destinés à « tous », ne sont sans doute pas le lieu adéquat pour une prise en compte du professeur comme sujet.

---

afin de ne pas générer de conduites applicationnistes. Les référents repoussoirs semblent être les mathématiques modernes et la grammaire structurale...

<sup>174</sup> Peut-être l'institution adapte-t-elle son discours à la spécificité des destinataires concernés. Le luxe de conseils caractéristique des programmes de l'école primaire s'expliquerait alors par la prise en compte de la polyvalence des professeurs et donc le fait que ce ne sont pas à l'origine pour la plupart d'entre eux des spécialistes de français. Au collège et au lycée, entre spécialistes de la discipline, l'institution est moins diserte mais nous verrons que le non-dit génère des distorsions évaluatives particulièrement importantes.

<sup>175</sup> On peut ajouter qu'on trouve une traduction concrète de cet état de fait dans les épreuves de recrutement des concours de l'enseignement secondaire. Pour s'en tenir aux CAPES externe de Lettres, on sait que l'épreuve sur dossier, la seule qui s'intéresse explicitement à la dimension professionnelle de la discipline, s'interdit de faire réfléchir les candidats sur des travaux d'élèves. Il n'est pas certain de ce fait que les jeunes professeurs aient été mis en présence d'une copie « réelle » avant de corriger eux-mêmes leur premier devoir dans leur classe en responsabilité, lorsqu'ils ont été reçus aux concours.



### **3.1.2. La dimension interactionnelle**

Les facteurs interactionnels sont au cœur de l'activité même de tout lecteur mais la situation de lecture des productions écrites scolaires ne permet pas de s'en tenir aux conceptions de la lecture comme interaction en « situation ordinaire » ainsi que l'envisagent les recherches générales des théories de la réception par exemple. Pour ce qui est du lecteur-correcteur, la situation de lecture est évidemment « extra ordinaire ».

À des conduites éventuelles de révérence à l'égard des textes légitimes ou simplement choisis dans le corpus des disponibilités éditoriales, se substitue dans l'activité de correction une conduite dictée par une position dominante d'évaluation<sup>176</sup>. C'est le cas échéant toute la situation didactique qui est alors à prendre en compte en tant que réalité interactionnelle, de la lecture sous contrainte spécifique du genre, à l'élaboration plus ou moins complète et personnelle de la situation d'apprentissage dont l'écriture est un des éléments. La détermination du sujet, choix ou élaboration, est sans doute, elle aussi, importante.

### **3.1.3. La dimension personnelle**

Les facteurs personnels interviennent de manière lourde et durable dans les conduites de lecture d'écrits d'élèves. Cette dimension renvoie aux intérêts et exigences propres aux individus. Dans l'acte de lecture de copies, l'enseignant engage à chaque instant sa représentation du métier, sa représentation des élèves, et au sens large sa formation. C'est vraisemblablement la dimension la plus importante même si on s'abstient d'entrer dans des considérations psychologiques ou psychanalytiques trop spécialisées.

---

<sup>176</sup> Nous revenons plus loin sur quelques exemples qui montreront comment la position dominante de l'évaluateur, dont la lecture personnelle s'avère « erronée », engendre des corrections on ne peut plus discutables.

Mais, sauf à s'engager dans des entretiens approfondis avec un échantillon suffisamment représentatif d'enseignants à propos de leur manière de corriger, il est difficile de distinguer clairement ce qui relève de chacune de ces dimensions. En revanche, nous verrons que l'examen de copies corrigées suffit à démontrer l'importance des dimensions interactionnelles et personnelles, qui peuvent seules expliquer les divergences de correction que nous avons pu remarquer.

### **3.2. De la lecture ordinaire à la lecture du professeur**

Il apparaît ainsi que le traitement du texte soumis à correction devra s'analyser dans la perspective d'une interaction permanente entre ses caractéristiques propres, celles du contexte et celles du lecteur.

La lecture du texte est d'abord déterminée par les caractéristiques du système de la langue mis en œuvre, et en particulier par la présence de marques linguistiques qui jouent un rôle dans le repérage de la structure textuelle : explicitation plus ou moins marquée de cette structure par des connecteurs, des marques de ponctuation, délimitation des parties du texte par des paragraphes, ...

L'activité de lecture est aussi fondée sur le traitement de l'univers de référence. Quels sont les savoirs préalables qui permettent d'accéder au monde de référence construit plus ou moins explicitement par le texte ? Quelles opérations sont nécessaires (saisie d'informations données par le texte et permettant de construire des représentations mentales, repérage des connaissances externes à convoquer pour assurer la compréhension) pour prendre en compte les propriétés du monde physique, social et subjectif du texte ?

Le lecteur enfin est un élément du contexte énonciatif qui le détermine et qu'il détermine : les opérations mises en œuvre pour comprendre un texte sont à mettre en relation avec la finalité de la lecture<sup>177</sup>.

---

<sup>177</sup> Dans le cas qui nous intéresse, puisque les lecteurs considérés sont des enseignants de français, certains paramètres importants de l'activité du lecteur (l'expertise linguistique et textuelle, le degré

Il nous faut tenir compte de ces différents paramètres de la situation de lecture pour envisager la position spécifique du professeur de français face à des travaux d'élèves qui peuvent déroger aux règles de bonne formation des textes et présenter des anomalies qui les rendent irrecevables. Mais nous voudrions au préalable insister sur la lecture du destinataire de travaux d'élèves, susceptible d'adopter, en partie au moins, une pratique sociale ordinaire de lecteur, et sur certains facteurs qui peuvent peser sur la décision d'émettre ou non un jugement d'inacceptabilité à l'égard d'une production scolaire.

### 3.2.1. L'acceptabilité du texte : un problème de destinataire

#### « Un » texte, « des » destinataires

Dans une pratique sociale ordinaire de lecteur, la question de l'acceptabilité du texte lu ne se pose généralement pas ; il est le plus souvent considéré comme « transparent »<sup>178</sup> : c'est dans un au-delà de sa matérialité qu'il est jugé et que sa compréhension peut être appréciée.

« Comprendre un texte a des sens bien différents selon ce qui devra être fait à partir de ce qui a été compris du texte: le reproduire, le reconnaître, exécuter ce qui est dit dans le texte, résoudre un problème, une énigme exposée dans le texte », nous dit J.F. Richard<sup>179</sup>.

Un exemple simple permet de mettre en évidence cette réalité. Nous prendrons appui sur le texte suivant extrait d'une production écrite d'élève<sup>180</sup> :

---

d'acquisition des mécanismes de la lecture, ou la familiarité avec des modèles discursifs préétablis) devraient pouvoir être minorés. On verra que ce n'est pas toujours le cas.

<sup>178</sup> Bernard Lahire le montre bien en considérant des « lectures populaires » dans son article, *Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes*, Revue française de pédagogie, numéro 104, sept.-oct.-nov.. 1993, I.N.R.P.

<sup>179</sup> J.F. Richard, *Les activités mentales*, 1990, Armand Colin.

<sup>180</sup> On trouvera en annexe (tome 2, Annexe 1, page 5) l'intégralité du texte produit par un élève de quatrième de collège.

La mobylette se rapprochait de plus en plus du piéton et quand le cyclomotoriste voulut l'éviter, il tourna son guidon trop brusquement vers la gauche et heurta un caillou. Il glissa sur quatre ou cinq mètres avant d'atterrir dans le fossé. Effrayé, le piéton s'enfuit lâchement à toute vitesse laissant l'accidenté dégager sa jambe seul. Le cyclomotoriste, désespéré, réussit à appeler du secours.

L'activité de lecture suppose la construction d'une représentation mentale de la séquence narrative, qui ici s'appuie sur une organisation thématique lisible. Le lecteur peut aussi attribuer des spécifications aux deux protagonistes et des causes qui vont donner une explication aux faits relatés.

Le piéton était sans doute en train de traverser la rue, ou plutôt la route puisqu'on évoque un fossé. Mais peut-être s'est-il placé intentionnellement sur la trajectoire de la mobylette sans assumer ensuite les conséquences de son acte ce qui serait à même de justifier sa couardise ?

En fonction du contexte, le lecteur produira ou non ce travail d'inférence. Pour se limiter à des situations tranchées, on pourrait opposer la lecture d'un amateur de faits divers à celle d'un agent d'assurance. Si le premier peut être plutôt tenté par la production d'inférences qui viseraient à mieux cerner la psychologie des acteurs, le second s'intéressera nécessairement à leurs positions respectives sur les lieux de l'accident.

La compréhension est un phénomène complexe et chaque lecteur met en jeu des processus qui sont dépendants des conditions de la lecture et marqués par son histoire ou sa situation personnelles.

### **Un texte particulier : le texte « non fonctionnel »**

Le problème est plus épineux lorsqu'on s'intéresse aux textes qui n'engagent pas nécessairement dans l'action au terme de la lecture, mais qui doivent susciter l'intérêt, l'émotion, la satisfaction esthétique. On pense surtout alors à la lecture du

texte littéraire<sup>181</sup> qui en constitue la pratique sociale de référence la plus évidente. Le texte intéresse ou non, dit des « choses justes » ou non, raconte une « belle histoire » ou une « histoire vraie », transporte parfois dans un « monde farfelu », produit des effets plus ou moins conscients et explicités par les lecteurs.

Si une difficulté de lecture apparaît, s'il y a dysfonctionnement de la compréhension, plusieurs attitudes sont possibles. Le lecteur se remet en cause et relit en supposant l'insuffisance de sa lecture première ; il a recours à des usuels, s'en prend à lui-même (« Je n'y comprends rien ») ou bien rejette le texte écrit en l'associant à une évaluation négative généralement tournée contre l'ouvrage dans son ensemble ou son auteur (« C'est incompréhensible ! ») et la lecture est interrompue. Quand le commentaire se fait plus technique, lorsqu'il porte non seulement sur ce qui est dit mais aussi sur la manière de le dire, le lecteur va apprécier le « style », comparer avec d'autres productions, classer et évaluer de multiples façons pour faire part de son plaisir ou *a contrario* justifier l'interruption de sa lecture.

On n'imagine pas que, dans une lecture ordinaire, l'existence du texte soit remise en cause en tant que telle, même si celui-ci est soumis à de sévères critiques. Il est d'abord accepté comme « texte », et plus précisément comme « discours » d'un scripteur.

Tout problème de difficulté de compréhension ou de satisfaction esthétique mis à part, la question de l'acceptabilité ne se pose réellement que dans des situations particulières où les lecteurs sont placés devant des états intermédiaires, inachevés, tronqués pour des raisons diverses, ou encore devant des textes d'apprenants. Le lecteur est alors en mesure de contester l'existence d'un « effet de texte ».

### **Un destinataire particulier : le professeur de français**

Nous retrouvons la situation particulière de l'enseignant face à des textes d'élèves. Devant un texte produit en situation scolaire, s'il y a une difficulté

---

<sup>181</sup> On ne discutera pas ici des « limites floues » d'appartenance à la littérature ou des critères de littérarité. On pourra se reporter par exemple à Gérard Genette, *Fiction et diction*, 1991, Seuil ou aux travaux de Georges Molinier et Alain Viala, *Approches de la réception*, Presses Universitaires de France, 1993.

perceptible de lecture, on ne parle pas de dysfonctionnement de la compréhension du lecteur, mais d'un texte défaillant qui mérite correction ou réécriture. Le lecteur relit pour chercher où le scripteur pêche, pour trouver une annotation pertinente dont l'objectif peut être, soit d'aider l'élève à réécrire, soit de justifier ou de commenter une note.

Mais comment et pourquoi le texte est-il jugé inacceptable ? Est-ce par rapport à un autre texte réel ou simplement virtuel, le corrigé, le « texte caché », qui serait la solution présumée par la consigne de travail ? Cela est vrai, à peu de chose près, quand on considère des exercices traditionnels de grammaire ou d'orthographe. Il est plus difficile de l'envisager dans le cas d'un travail de production de texte.

La défaillance apparaît davantage comme une rupture dans la construction d'un « effet de texte », une entorse aux règles plus ou moins explicites et variables de la cohérence.

### **3.2.2. La cohérence : un problème d'interaction**

On a souligné l'importance de la représentation que le lecteur se fait du texte avant et pendant sa lecture. Ce fonctionnement inhérent à l'activité est peut-être d'autant plus important qu'il s'agit d'élèves-scripteurs de textes fictionnels à dominante narrative. La posture du professeur-correcteur est nécessairement différente de celle du même professeur en situation de lecture ordinaire : les contraintes de la situation entraînent des comportements spécifiques. Cependant, même si l'un des objectifs de la lecture du professeur est sans nul doute de mesurer l'efficacité d'apprentissages antérieurs, il se trouve aussi en mesure d'apprécier l'intérêt du texte, de faire part d'un plaisir esthétique ou de son absence ; ce critère se voit d'ailleurs assez fréquemment introduit dans les grilles d'évaluation qui sont fournies aux élèves<sup>182</sup>.

---

<sup>182</sup> Nous avons déjà évoqué la pratique de la grille critériée qui s'est largement développée à l'occasion des travaux d'écriture proposés dans les classes. On en signalera deux variantes principales : la grille de « critères de réussite » (grille *a priori*, sous forme d'annexe aux consignes) et la grille d'évaluation (grille *a posteriori*, sous forme d'annexe aux annotations du correcteur) qui a

S'interroger sur une situation de lecture, c'est toujours s'interroger sur une interaction plus ou moins réussie entre un scripteur et son destinataire. La réussite de celle-ci est fortement conditionnée par le point de vue du destinataire qui peut disqualifier le texte en émettant un jugement d'incohérence. On voit aussi de ce fait que la cohérence est rarement appréciée en elle-même, qu'on remarque moins sa présence qu'on ne déplore son absence. C'est la rupture d'un certain confort du destinataire, la perception d'un dysfonctionnement dans la lecture qui permet d'apprécier en creux la cohérence du reste et la plus ou moins grande incohérence de l'ensemble. Une rupture trop forte rend le texte inacceptable.

Pour avancer dans le sens d'une meilleure compréhension des éléments en jeu dans cette interaction, nous cherchons donc à interroger ce qui fait l'acceptabilité du texte d'élève. Pour cela, il nous faut nous intéresser aux ruptures relevées par les enseignants. Quels éléments, quels faits langagiers sont systématiquement refusés ou sujets à remarques de la part des professeurs de français ? A partir de quand le dysfonctionnement perçu entraîne-t-il un jugement d'inacceptabilité, et sur quoi ce dernier se fonde-t-il ?

### **3.2.3. Anecdotes exemplaires**

Dans le cas particulier du texte fictionnel, le scripteur sollicite l'adhésion du lecteur à un univers construit par le texte mais dont les éléments linguistiques renvoient en grande partie (dans le texte narrativo-descriptif) au monde partagé par les participants à l'interaction. Sans faire de concession exagérée au réalisme, on imagine assez bien la pression qu'exercent les représentations du monde réel, de même que les savoirs littéraires et encyclopédiques.

---

souvent un rôle d'incitation à la réécriture. Dans les deux types de grilles, on voit souvent apparaître un critère lié à l'« intérêt du texte pour le lecteur » sous diverses formulations.

### « Une chambre avec échelle » ?

Une anecdote peut aider à mettre en évidence l'échec de la réception d'un texte d'élève et sa disqualification par référence à une représentation du réel en l'occurrence non partagée. Pour contextualiser rapidement l' « aventure », il nous faut préciser qu'elle met en scène de manière privilégiée un enseignant de cours moyen dans une école primaire et une élève A. Lors d'une situation d'écriture proposée en classe, l'enseignant demande aux élèves de produire un récit sur un sujet on ne peut plus classique : racontez une anecdote, un souvenir de vacances (approximativement).

L'élève raconte effectivement une anecdote qui s'inscrit dans un univers de référence faisant partie de son quotidien et précise en particulier un lieu, « la chambre », dans laquelle le personnage principal et narrateur (et sans doute auteur à peu de chose près) vit une situation qui le pousse à sortir de la chambre autrement que par la porte. Il se saisit de l'échelle posée le long du mur et la place de façon à pouvoir accéder à la trappe du grenier dans lequel il s'introduit, etc.

La sanction de l'enseignant ne se fait pas attendre: « invraisemblable: il n'y a pas d'échelle dans une chambre, ... », peut-on lire sur le cahier de A. Le problème c'est bien évidemment que dans le cas concret, la maison de la grand-mère de A, où l'élève passe de nombreuses vacances, il y a une échelle dans la chambre, et une trappe pour accéder au grenier ! (réalité attestée par le père de A)

Le vrai n'est donc pas vraisemblable pour l'enseignant qui a corrigé et annoté le devoir. Défaut d'univers partagé sans doute ; maladresse de l'enseignant, qui réclame le récit d'une anecdote et incite au récit de type autobiographique, mais qui montre que ses attentes sont sans doute différentes, puisqu'il refuse une chambre réelle. Attendait-il une chambre-type, un stéréotype de chambre de petite fille ? On peut en faire l'hypothèse. Maladresse du scripteur néanmoins qui n'a pas jugé nécessaire de textualiser l'originalité de la chambre en question - on pourra se reporter à ce sujet aux subtiles réflexions de la narratrice de *Enfance* de Nathalie



Sarraute<sup>183</sup> - mais pouvait-on en attendre autant à ce stade de l'apprentissage du monde et de l'écrit.

L'écart entre la chambre incriminée et la chambre-type, en fait celle qui était acceptable par l'enseignant, imposait l'inscription de sa spécificité dans le texte, la cotextualisation de cet élément hors norme sous forme de description ou de commentaire par exemple<sup>184</sup>. Erreur donc, dans l'appréciation de la « zone de coopération » nécessaire à l'intercompréhension scripteur-lecteur.

Dans l'anecdote ci-dessus, on voit assez bien la nature de la construction du dysfonctionnement de l'interaction. Le scripteur et le lecteur n'ont pas les mêmes intérêts stratégiques. L'élève A part d'une expérience réelle qui lui est demandée et toute son énergie porte sur la construction d'un enchaînement de péripéties sans s'interroger sur la spécificité de l'univers qu'elle met en jeu et dont elle ne peut envisager l'originalité. Tout en réclamant une inscription dans le réel, un souvenir de vacances, l'enseignant attend d'abord un texte, en l'occurrence un récit appuyé sur un arrière-plan de vraisemblance plus que de réalité.

#### **« Les toits de chaume de Sacsahuaman »**

Nous voudrions insister sur cette dimension en évoquant un autre exemple de construction du dysfonctionnement par le lecteur qui renverse la perspective et met en cause le lecteur dans ce qui le différencie pourtant institutionnellement du scripteur, ses savoirs encyclopédiques.

Nous nous appuyerons sur l'une des réponses obtenues dans le cadre d'une enquête à propos de la réception des textes d'élèves par des enseignants<sup>185</sup>. La lecture d'une copie d'élève est proposée à des professeurs enseignant en collège. Le sujet ne

---

<sup>183</sup> Cf. le développement ci-dessous (p. 138-139) sur l'« attitude de scripteur » proposée dans le texte de Nathalie Sarraute.

<sup>184</sup> L'introduction d'un passage de « second plan », au sens de Bernard Combettes, aurait sans doute pu donner au lecteur les informations attendues. (B. Combettes, *L'organisation du texte*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactique des textes, 1992.)

<sup>185</sup> Cf. Tome 2, annexe 2, p. 6, pour une présentation plus complète de l'enquête et des résultats obtenus.

leur a pas été communiqué et la « position de lecture » demandée n'est pas celle de correcteur. Il s'agit simplement de dire en quelques lignes ce qu'on pense, ce qu'on veut dire du texte proposé. Ce dernier est en fait une réécriture souvent appelée « changement de point de vue »<sup>186</sup>, effectuée par un élève de troisième à partir d'un texte d'historien qui relate la bataille de Sacsahuaman entre les Incas et les Espagnols vers 1530.

Début du texte de l'élève :

Je suis le seul indien survivant de cette histoire et je vais vous la raconter. Elle s'est déroulée vers 1530 dans les régions du Tayhuantin Soho. Mon peuple et moi vivions paisiblement dans notre ville jusqu'au jour où les Espagnols décidèrent de nous envahir. Mon chef prit aussitôt la décision de faire bâtir trois immenses remparts en zigzag autour de notre citadelle située sur le sommet de la colline pour éviter que les Espagnols qui s'étaient déjà retranchés dans notre capitale ne l'envahissent elle aussi.

Je me rappellerai toute ma vie ce jour-là car je ne vis jamais autant de monde regroupé dans la capitale; ils étaient des milliers et des milliers tous habillés de la même façon; chapeau noir; foulard rouge; veste et pantalon bleus et ayant des centaines d'armes à leur disposition; des arbalètes; des flèches; des fusils et d'immenses machines au nombre de cinq alignées au pied de la colline, des catapultes. En voyant ça notre chef révolté décida de mettre le feu à toutes les maisons et monuments de la capitale en espérant faire fuir les Espagnols.

J'étais désespéré, anéanti par ce massacre, toutes nos belles maisons aux toits de chaume réduites en cendres, nos beaux monuments réduits à néant.

[ ... ]

Réaction recueillie auprès d'un professeur :

Peu clair: cette histoire de citadelle ou de capitale. Où se déroule le siège : citadelle ? capitale ?

Contexte historique et culturel non respecté (toits de chaume ...).

---

<sup>186</sup> Il s'agit plutôt d'un « changement de narrateur » ou plus exactement de la transformation d'un récit d'historien en récit fictionnel à la première personne dont le narrateur est un personnage.

L'élève utilise bien évidemment dans son texte des données du texte support dont l'existence de « trois murailles de pierre en zigzag » qui enserrant la citadelle indienne et la mention des « toits de chaume » qui recouvrent les maisons modestes de la capitale voisine Cuzco. Comment s'effectue la réception du texte ?

Le professeur-lecteur ne dit rien de la construction des murailles qui, selon le texte d'élève, a lieu en toute hâte, quand les Incas s'aperçoivent que les Espagnols sont animés de sentiments belliqueux, ce qui référentiellement relève d'une improbable prouesse, ne commente pas l'uniforme fantaisiste des Conquistadors mais refuse « les toits de chaume » dont la présence lui apparaît parfaitement incongrue et qui pourtant sont historiquement attestés<sup>187</sup>. L'existence des toits de chaume n'est pas questionnée, elle est niée !

Le lecteur d'un texte d'élève tend à se situer au-dessus de lui, non seulement en ce qui concerne les compétences scripturales, mais même en ce qui concerne un univers référentiel que lui-même connaît mal. Peut-être s'agit-il d'une réelle difficulté à se poser en lecteur coopératif ? Ce qui semble dominer, ce sont des représentations personnelles antérieures de situations qui font intervenir des toits de chaume et d'autres situations qui font intervenir des Indiens ; les deux univers n'ayant aucun rapport dans l'esprit du lecteur, ces situations sont considérées comme inconciliables et erronées dans la production de l'élève. Là encore on peut se demander si l'attente du professeur n'est pas figée dans une stéréotypie attendue mais implicitement forte.

Il apparaît que l'attitude que le scripteur doit adopter est tout à fait comparable à celle que Nathalie Sarraute développe dans *Enfance*<sup>188</sup> lorsque la narratrice est confrontée lors d'un devoir de français à l'invention de son « Premier chagrin ».

---

<sup>187</sup> On peut noter que ces remarques ne pourraient être le fait du concepteur du sujet qui a proposé le texte historique comme document de départ et comme ressource en cours d'écriture. C'est l'absence d'information mais aussi l'impossibilité d'envisager l'existence chez l'élève d'un savoir encyclopédique qui lui fait défaut qui amène le professeur-lecteur à des erreurs.

<sup>188</sup> Nathalie Sarraute, *Enfance*, Gallimard, 1983.

-- De retrouver un de mes premiers chagrins ? Mais non, voyons, à quoi penses-tu ? Un vrai chagrin à moi ? vécu par moi pour de bon... et d'ailleurs qu'est-ce que je pouvais appeler de ce nom ? Et quel avait été le premier ? Je n'avais aucune envie de me le demander... ce qu'il me fallait, c'était un chagrin qui serait hors de ma propre vie, que je pourrais considérer en me tenant à bonne distance...

[...]

Je me tiens dans l'ombre, hors d'atteinte, je ne livre rien de ce qui n'est qu'à moi... mais je prépare pour les autres ce que je considère comme étant bon pour eux, je choisis ce qu'ils aiment, ce qu'ils peuvent attendre, un de ces chagrins qui leur conviennent...

Construire le « vrai », en fait le vraisemblable, en fonction d'une représentation fine des attentes du professeur comme lecteur nourri de stéréotypes littéraires et non comme lecteur à la recherche d'émotions nouvelles, curieux de stratégies d'écriture originales, est peut-être un impératif de l'écriture scolaire. L'apprenant scripteur a le droit à l'originalité véritable quand il est excellent !

### **3.3. Au cœur de la lecture du professeur : la perception du dysfonctionnement**

#### **3.3.1. Qu'est-ce qu'un dysfonctionnement ?**

La production écrite de l'élève est susceptible d'être validée ou invalidée à différents niveaux. Lorsqu'il s'agit de textes à dominante narrative posés le plus souvent comme fictionnels dans le cursus du collégien<sup>189</sup>, les disqualifications peuvent relever de jugements critiques sur le plan de l'invention fictionnelle, ou sur les opérations de textualisation de cette fiction ; mais à l'exception de dispositifs très accompagnés qui prévoient des interventions en cours d'écriture, c'est toujours à partir de textes plus ou moins définitifs que sont portés ces jugements. C'est aussi à

---

<sup>189</sup> La plupart des textes que nous exploiterons par la suite appartiennent à cette catégorie.

ce stade que le professeur peut adopter une position proche de celle du lecteur ordinaire, proche mais fondamentalement différente compte tenu du statut du texte à lire et du contexte de correction.

De ce point de vue, on peut penser qu'il construit du sens à partir des propositions textuelles qui lui sont faites et réagit à celles-ci, successivement au mieux, en tant que lecteur puis en tant que correcteur. Il faut garder à l'esprit le fait que, dans l'institution, le professeur est souvent à l'origine des productions : il élabore le sujet, il met en place la situation d'écriture, maîtrise de nombreux paramètres propres à la situation scolaire. Cette position particulière peut être à l'origine de la multiplication des attentes de lecture et s'appuie sur la spécificité du lecteur considéré. Comme tout lecteur, celui-ci construit son entrée dans le texte à partir d'une représentation préalable qu'il se fait du texte à lire et des buts de sa lecture. C'est sans doute davantage le droit d'intervention sur le texte et la nécessité de justifier ces interventions par des annotations qui sont spécifiques de la position de l'enseignant. Les interventions sur la copie peuvent évidemment prendre des directions très variées mais, compte tenu des situations d'apprentissage et d'évaluation dans lesquelles elles s'inscrivent, on ne sera pas étonné si l'acte de correction tend à générer de nombreuses marques négatives.

Pour mieux les appréhender, on retiendra la définition très générale que Yves Reuter propose de la notion de « dysfonctionnement » préférée à celle d'« erreur », trop empreinte de connotations négatives voire morales en raison de sa proximité avec « faute », et qui ne réfère pas à un système construit, celui du « fonctionnement », dans lequel l'écart que constitue le dysfonctionnement peut prendre sens.

Le dysfonctionnement est une partie ou la totalité d'un produit situé dans un espace socio-culturel donné, jugé problématique (inadéquat / inapproprié), en fonction d'un cadre de référence déterminé.<sup>190</sup>

Cette définition large permet en effet de construire un cadre suffisamment ouvert, propre à l'analyse des travaux complexes que sont les travaux d'écriture, et

---

<sup>190</sup> Yves Reuter, « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », *Repères*, n°31, 2005, p. 211 à 230.

qui évite néanmoins de s'affranchir de la situation concrète qui est celle du correcteur.

Elle signale que le dysfonctionnement est à saisir « dans un espace socio-institutionnel déterminé » dont il faut préciser avec soin les limites. Le dysfonctionnement perçu et noté par un enseignant peut ne pas avoir de pertinence en dehors de l'espace communicationnel de la classe ou du dialogue scripteur / correcteur. Cette définition permet de mettre l'accent « sur le caractère construit de l'erreur » : elle a pour nous l'avantage d'attirer l'attention sur le « pôle négligé » de la situation de correction, le correcteur ; elle renvoie à la nécessaire attention à accorder à la production du jugement d'erreur sans occulter la présence d'un acteur clef. Seule la prise en compte du correcteur permet en effet de s'interroger sur les fondements, les modalités, les effets, les zones de plus ou moins grand consensus qui peuvent apparaître.

Ainsi envisagé, le dysfonctionnement est le résultat d'une double production : celle qui a engendré le produit et celle qui a engendré le jugement.<sup>191</sup>

### **3.3.2. Les dysfonctionnements dans les écrits des élèves**

Il nous faut en tirer les conséquences pour ce qui est de l'espace scolaire et des productions écrites qui constitueront notre corpus ; en effet, la notion d'erreur ou de dysfonctionnement est attachée dans les discours quotidiens des enseignants à un sentiment d'évidence qu'il importe de questionner.

On pourra tout d'abord souligner la grande variété recouverte par la notion qui peut s'étendre du local, l'erreur bien circonscrite, à un ensemble beaucoup plus vaste aux contours flous. On pourrait d'ores et déjà en distinguer deux types : les « erreurs » et les « mauvais choix ». Certaines ruptures de lecture sont liées à des libertés prises par le scripteur avec le système de la langue, les fautes d'orthographe en sont l'exemple le plus immédiat, on parle généralement d'erreurs. D'autres ruptures amènent à poser, sur tout ou partie du texte lu, un jugement d'inacceptabilité

---

<sup>191</sup> *Ibidem*

qui ne renvoie pas nécessairement à une norme explicite mais à la perception d'une anomalie dans les choix opérés par le scripteur.

Ces « mauvais choix » sont en fait à rapporter à l'attitude du lecteur et à ses attentes ; ce sont eux qui sont susceptibles de générer des différences d'appréciation notables d'un lecteur à l'autre. On sait que, dans ce domaine, les réactions des lecteurs-correcteurs se traduisent par des annotations qui renvoient toutes plus ou moins à la stigmatisation d'un déficit de cohérence sous des formulations très diverses. Derrière le jugement d'inacceptabilité se profile donc une conception de la cohérence qui n'est pas toujours consciemment mise en œuvre et qui pourtant se trouve au cœur de l'interaction lecteur-scripteur. L'appel au vraisemblable dans l'univers de référence construit par le texte par exemple, point particulièrement sensible dans le cas des écrits réalistes, appuyés sur des savoirs culturels complexes, est nécessaire à l'émission d'un jugement d'acceptabilité dans l'appréciation des énoncés des élèves et constitue un réel problème de correction. Celle-ci renvoie alors de façon dominante aux compétences idéologiques et culturelles dont nous avons déjà fait état.

Le dysfonctionnement est finalement à appréhender à travers de multiples oppositions que seul le fait de spécifier les conditions scolaires de production dans lequel s'inscrit le jugement permet de réduire. On peut par exemple accepter que certaines erreurs soient envisagées comme normales à un niveau donné de l'apprentissage, étant donné l'élève considéré, son âge, la complexité de la tâche demandée.

Dans le même ordre d'idées, certaines erreurs peuvent être plus ou moins attendues par le correcteur en fonction du dispositif didactique mis en place : celui-ci peut avoir comme conséquence recherchée l'apparition à haute fréquence d'un type de dysfonctionnement particulier qui servira de base à une réflexion ultérieure.

L'échec ou la réussite d'un écrit scolaire doivent donc être rapportés à des conditions précises : il n'est pas impossible qu'un écrit peu enthousiasmant reçoive un jugement positif au regard des conditions de production et à l'inverse qu'un écrit moins normé, qui pourrait dans un autre cadre recevoir un accueil favorable, soit stigmatisé en référence aux attentes de l'enseignant.

Sans sombrer dans un relativisme abusif peu compatible avec l'univers de l'école, il nous faudra abandonner le niveau de généralité qui a souvent cours en ce domaine. Le correcteur auquel nous faisons référence n'est pas une entité abstraite définie par son statut et sa capacité à mettre en œuvre une série de déterminations institutionnelles assez largement partagées. Nous cherchons à atteindre le correcteur animé de l'ensemble de ses déterminations interactionnelles et personnelles nécessairement moins lisibles. C'est lui qui, en définitive, attribue la sanction d'échec ou de réussite sans forcément s'étendre sur les justifications profondes qui l'animent.

Nous définirons alors le dysfonctionnement du texte d'élève comme un point de rupture dans l'activité de lecture d'un enseignant singulier, point de rupture qui déclenche une réaction chez le lecteur, un commentaire ou une annotation négatifs chez le correcteur<sup>192</sup>.

### **3.3.3. Quelques hypothèses sur la nature des dysfonctionnements**

Quels sont les choix du scripteur qui entraînent le « refus de lecture ou de compréhension » du professeur ? Quels éléments du texte sont susceptibles de constituer des anomalies, et de rendre la production écrite inacceptable ?

On peut avoir des quasi certitudes pour ce qui est des niveaux « de surface », puisque la référence est la norme. Ce qui touche à l'orthographe, au système morpho-syntaxique, peut légitimement faire l'objet d'attentes du lecteur-évaluateur et les insuffisances en ce domaine être considérées comme des obstacles à la lecture et à l'adhésion du lecteur. Ce niveau, apparemment bien circonscrit, susceptible d'engendrer une forte disqualification sociale, ne donne pas nécessairement lieu aux

---

<sup>192</sup> Nous ne sommes en effet en mesure d'apprécier l'existence d'une réaction que dans la mesure où elle génère une trace concrète.



mêmes disqualifications majeures de la part de tous les enseignants habitués à décoder des textes d'une lisibilité limitée. Même si le non respect chronique de l'orthographe engendre souvent l'exaspération, on peut en effet penser que ce niveau n'est pas perçu comme un lieu de choix mais comme un lieu de respect de contraintes externes. La règle est donnée de façon explicite par une instance extérieure dont les manuels traditionnels d'orthographe et de grammaire traitent abondamment.

Le problème se trouve quelque peu déplacé quand ces niveaux de surface sont appréhendés dans une perspective textuelle qui regroupe graphie, orthographe, lisibilité et compréhension. La perspective textuelle réintroduit un degré d'appréciation important de l'expert qui accepte ou non un choix (s'il s'agit d'un choix) du scripteur. On peut penser par exemple à la gestion des paragraphes qui facilite ou non la lecture. L'absence de paragraphes ou certains découpages peuvent être perçus comme de graves manquements au principe de coopération avec le lecteur et considérés comme des dysfonctionnements. Mais sommes-nous encore à la « surface » du texte, on peut en douter<sup>193</sup>.

On espère aussi un certain nombre de constantes lorsque les enseignants interviennent dans le champ de la cohésion textuelle. Bien qu'on s'éloigne déjà de la norme « dure » de la morphologie et de la syntaxe, des dysfonctionnements manifestes dans les mécanismes de cohésion peuvent être repérés même si le mode d'identification et le traitement de l'erreur sont beaucoup plus variés. Les dysfonctionnements de cohésion renvoient très souvent à des causes aisément identifiables : l'établissement de chaînes anaphoriques sans ambiguïté pour l'identification des personnages par exemple n'est pas toujours sans problème pour le scripteur et par conséquent pour le lecteur qui tente ensuite de les suivre. Néanmoins c'est un champ où l'appréciation du lecteur est importante. Notons que pour un texte légitimé, un « texte d'auteur », reconnu comme celui d'un expert, le lecteur fera *a priori* l'effort de coopération, tout en jugeant celui-ci plus ou moins lourd à fournir et utile en terme de satisfaction esthétique : l'éventuelle ambiguïté devient fait stylistique.

---

<sup>193</sup> Cf. Jean-Pierre Jaffré, *Didactiques de l'orthographe*, 1992, I.N.R.P., Hachette Education.

Dans un texte d'apprenant, le problème est tout autre : l'effort à fournir risque de se traduire en sanction, le texte sera alors jugé « peu clair », « mal dit » ou « confus ».

A l'occasion d'une étude des « anomalies » dans les textes argumentatifs d'élèves Marie-José Reichler-Béguelin note que *plus souvent que les dissensions à caractère linguistique, c'est la disparité des intérêts stratégiques mis en œuvre respectivement, à l'encodage et au décodage qui est susceptible, à l'échelle locale, de motiver la récusation*<sup>194</sup>, d'une argumentation ou d'un raisonnement.

Elle souligne qu'à l'écrit, diverses contraintes d'explicitation (désambiguïsation des éléments anaphoriques par exemple) s'imposent à l'encodeur, qui est tenu d'assurer prospectivement un certain confort de réception à son message. Au confort, nous ajouterons, en particulier pour l'écriture de textes fictionnels à dominante narrative, l'intérêt. Le décodeur est amené, de manière symétrique, à coopérer, et à conjecturer sur les conditions d'encodage : par exemple en rétablissant de l'information indispensable mais à laquelle ni le texte, ni les données situationnelles ne donnent accès.

Mais à l'absence de quelle(s) information(s) le lecteur va-t-il accepter de suppléer ? A partir de quand, de quel effort demandé, le lecteur va-t-il considérer que la coopération lui impose un travail inacceptable même s'il ne l'exprime pas en ces termes ?

En effet, on peut penser que l'appréciation de la cohérence d'un texte repose davantage sur la relation qui s'établit entre un scripteur et son lecteur que sur le simple examen du texte produit.

Le dysfonctionnement est alors à envisager non plus dans l'absolu, mais comme le produit d'un accident de l'interaction scripteur - lecteur. Si certains dysfonctionnements que nous avons évoqués peuvent être facilement objectivés, d'autres sont à rapporter à une demande de collaboration du lecteur qui suppose un mouvement d'adhésion, de compréhension, d'empathie. La réussite de cette collaboration repose sur l'appréciation du lecteur.

---

<sup>194</sup> Marie-José Reichler-Béguelin, *L'approche des « anomalies » argumentatives*, Pratiques n°73, mars 1992.

Il faut sur ce point admettre que les stratégies développées en situation d'apprentissage par le professeur d'une classe et celles que le lecteur, même s'il s'agit du même professeur ayant changé de « tâche », va activer en situation de lecture plus distanciée du texte produit, peuvent être bien différentes.

Un regard rapide sur les programmes du collège est de ce point de vue éclairant. On y préconise la mise en relation privilégiée des formes de discours et de progressions thématiques adaptées. L'adéquation est de l'ordre de la dominante, de la fréquence d'emploi dans les écrits de référence. On suggère ainsi d'associer le travail sur la progression à thème éclaté aux travaux consacrés au discours descriptif. Cela donne lieu dans les classes à des exercices précis d'apprentissage, permettant d'expérimenter dans l'écriture descriptive l'éclatement d'un hyperthème en sous-thèmes et de développer des stratégies d'écriture sous-employées auparavant.

Mais en situation de réception par l'enseignant, sauf à considérer des cas particuliers où un critère de réalisation explicite imposerait l'emploi d'une progression à thème éclaté, il en va tout autrement.

En effet, à moins de codifier de manière extrêmement rigide la production attendue, chaque texte va créer sa propre règle et son propre système. Un discours descriptif à thème linéaire peut devenir plus pertinent dans un texte particulier, et certaines productions, peut-être celles qui sont qualifiées par certains correcteurs de « scolaires » ou de « trop scolaires », qui répondent de manière très précise aux contraintes du sujet et mettent en œuvre les savoirs acquis lors des apprentissages spécifiques vont demeurer moins satisfaisantes pour le lecteur.

La situation est d'autant plus complexe qu'on passe à un niveau supérieur, en l'occurrence le niveau configurationnel où s'apprécie la cohérence. Si un accord sur l'identification d'une erreur intraphrastique peut être trouvé et un traitement de l'erreur proposé, il est plus difficile de se saisir des problèmes interphrastiques<sup>195</sup> et plus encore de ceux qui sont de l'ordre de la sémantique du discours. Les paramètres en jeu sont multiples, énonciatifs, interactifs, cognitifs et socio-culturels, et il revient

---

<sup>195</sup> Même si les travaux concernant la grammaire de texte ne peuvent se fédérer dans une théorie globalisante, ils n'en fournissent pas moins aux enseignants de multiples instruments, qui, au quotidien, participent à une objectivisation des problèmes interphrastiques rencontrés dans les copies et à une possible « grammaticalisation » des annotations, réclamée par Katherine Weinland dans un article consacré à la didactique de la grammaire (Weinland Katherine, Baudry Janine, « Didactique de la grammaire empilement ou progression », in *Le Français aujourd'hui*, n°105, 1994.)

à la didactique de l'écrit d'envisager le diagnostic et le traitement des dysfonctionnements au-delà de la frontière de la grammaire.

Pourquoi et comment tel énoncé ressenti comme inacceptable a pu être produit par un élève ? Quelle infraction aux règles de coopération le scripteur a-t-il commis pour que cet énoncé en vienne à être « mal » reçu ? Nous ne pouvons évidemment pas nous situer dans cette analyse sous un régime plus ou moins absolu de l'identification des infractions, ce sont les points d'achoppement de la réception, la perception des dysfonctionnements qui nous renseigneront éventuellement sur les causes du défaut de coopération. Éclairer ce problème doit permettre de comprendre mieux les attentes des enseignants au-delà des strictes consignes de l'exercice, de cerner les présupposés en matière d'écriture fictionnelle et, en conséquence, de mieux objectiver --ou de relativiser-- les jugements portés sur les travaux d'élèves ; de proposer à terme des activités de réflexion qui portent sur l'écriture du texte considéré non seulement comme une « expression écrite personnelle » mais comme une interaction qui tient le plus grand compte du lecteur.

### **3.3.4. Vers l'analyse des dysfonctionnements**

Nous voulons sur ce point nous situer dans une perspective pragmatique, au plus près des pratiques professionnelles quotidiennes, et réfléchir au rapport concret que les enseignants entretiennent avec les élèves dans les situations de communication différée que sont les pratiques d'écriture dans la classe de français.

On voit que le cheminement est nécessairement complexe. Il s'agit d'abord de cerner ce que nous avons identifié sous le nom de « dysfonctionnement » et qui est, nous semble-t-il, fondamentalement à placer du côté de la réception. Il faut à cet effet envisager le texte au cœur de l'échange original qui s'élabore, ou devrait s'élaborer, lors de la circulation d'une copie de l'élève au professeur et réciproquement, afin de mettre en évidence le rôle essentiel de l'enseignant.

C'est dans cette perspective que nous reviendrons sur la situation d'enseignement qui fait du professeur de français un lecteur nécessairement complexe. Lecteur par formation, il est dépositaire de savoirs, de modèles, de réflexions sur l'acte de lecture et sur le texte en général. Lecteur et correcteur par profession, responsable de l'apprentissage de la langue et de l'expression, il est confronté à des productions sur lesquelles il doit prendre position pour situer, classer, faire progresser des élèves. Sans imaginer le transfert mécanique des attitudes de lecteur d'une situation à l'autre, on peut penser qu'elles ne sont pas totalement étrangères.

# **Chapitre IV**

**Un objet de recherche :  
comprendre la lecture du  
professeur**

## Introduction

On sait les difficultés qui peuvent se présenter dans la définition de l'acte lexique, et la multiplication de celles-ci lorsqu'on s'intéresse aux mécanismes qui entrent en jeu dans la construction du sens d'un texte pour un lecteur ordinaire. Les théories de référence ont pour objet commun l'étude du sujet lecteur et de l'acte de lire. André Petitjean et Alain Viala rappellent dans une réflexion sur les programmes de lycée qu'elles partagent une conception interactive de la lecture qui fonde la variable individuelle ou collective, historique ou synchronique, des interprétations.

Ils proposent ainsi une définition que l'on peut admettre comme consensuelle de la lecture en ces termes :

L'acte de lecture [est] une transaction dynamique de significations, un processus dialogique qui met en relation, d'un côté le texte, tel qu'il a été élaboré dans un contexte donné sous l'autorité d'un auteur et dont le sens est à la fois prescrit et indéterminé, et de l'autre côté, le lecteur, qui investit le texte de significations différentes selon les enjeux de sa lecture, ses connaissances culturelles, sa compétence linguistique, son système axiologique,...

La lecture y est pensée comme dialogue et, même si cette définition est d'abord élaborée pour décrire l'activité de l'élève et fonder un mode de familiarisation ouvert avec les textes littéraires au programme, il semble assez pertinent d'envisager sur ce modèle un autre dialogue scolaire, celui qui s'instaure entre un professeur et un élève à l'occasion des productions écrites de ce dernier.

Si, nous l'avons vu, les connaissances culturelles, les compétences linguistiques, les positions idéologiques interviennent dans cette situation comme dans toute autre lecture, c'est la spécificité des enjeux qu'il nous faut envisager. La lecture dont nous parlons est un acte professionnel dont l'objectif principal n'est pas

---

<sup>196</sup> André Petitjean et Alain Viala, « Les nouveaux programmes de français du lycée », *Pratiques*, n°107/108, décembre 2000, p. 12.

la satisfaction du lecteur même si celle-ci peut être au rendez-vous, mais l'évaluation. Cette lecture suppose de mettre en regard le texte lu et le libellé du sujet qui a motivé cette écriture, le texte et le sujet scripteur, le sujet scripteur et le savoir littéraire convoqué par la mise en écriture, le sujet scripteur et le niveau d'enseignement qui est le sien.

Les conditions particulières du lecteur de textes d'élèves répondent donc à des enjeux spécifiques et déterminent des conduites concrètes liées à cette lecture : la plus spectaculaire est celle qui entraîne la concrétisation sous forme de traces d'un certain nombre de réactions de lecture.

À la différence du lecteur ordinaire qui génère ou non des traces de lecture, le plus souvent des remarques pour soi, des rapprochements, des marques de subjectivité ou d'intertextualité<sup>197</sup>, le professeur est un professionnel de la production de traces qui ont en principe un destinataire bien particulier et des fonctions spécifiques. Il est vraisemblable que l'examen attentif de ces traces permette d'inférer un certain nombre de constantes concernant la ou les postures professionnelles que développent alors les lecteurs de copies. L'étude des annotations portées sur les copies peut nous permettre d'accéder aux mécanismes mis en jeu par le lecteur correcteur et de cerner des postures dominantes qui ne sont pas nécessairement consciemment mises en œuvre par les enseignants.

---

<sup>197</sup> Patrick Demougin, « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » sous la direction de A. Rouxel et G. Langlade, Presses Universitaires de Rennes, 2004.



## 4.1. Étude des réactions de lecteurs sous forme de traces : quelles difficultés ?

### 4.1.1. Une écriture et des pratiques scolaires de référence

Si la position du scripteur élève, peut être rapprochée de certaines pratiques sociales de référence que les enseignants tendent d'ailleurs de plus en plus souvent à mettre en évidence en définissant avec soin la situation d'énonciation propre à chaque production écrite<sup>198</sup>, la réponse de l'enseignant n'a d'autre modèle que les pratiques scolaires de correction qu'il connaît. Elles peuvent être relativement diversifiées et tendent en principe à rechercher l'objectivité ou plus exactement l'égalité de traitement d'une copie à l'autre, voire d'un devoir à l'autre. Sous l'impulsion des réflexions didactiques sur l'évaluation<sup>199</sup>, la pratique des grilles d'évaluation s'est multipliée et affinée. Selon les enseignants, l'utilisation de critères

---

<sup>198</sup> Les consignes pour la rédaction des sujets au brevet des collèges vont dans ce sens depuis la session 2000, qui a vu la disparition de la possibilité de choix entre un sujet d'imagination et un sujet de réflexion au profit d'un sujet unique. Le texte officiel précise ainsi à l'usage des concepteurs de sujets : « un sujet de rédaction prenant appui sur le texte initial est proposé au candidat. Il l'amène à produire un texte mettant en oeuvre une ou plusieurs des formes de discours étudiées au collège. La situation de communication dans laquelle doit s'inscrire le texte à produire est indiquée dans le sujet. » Note de service n°99-123 du 6-9-1999 (BO n°31 du 9-9-1999) relative aux modalités d'attribution du DNB.

On peut comparer, pour mesurer l'évolution de l'épreuve, deux sujets proches, prenant appui sur des textes extraits d'un même roman *Le Notaire du Havre* de Georges Duhamel.

En 1999, le sujet d'imagination proposé dans l'Académie d'Amiens était libellé comme suit :

« Sujet d'imagination : Imaginez la suite immédiate de ce récit. Vous veillerez à respecter le temps des verbes et le caractère des personnages. »

En 2000, l'épreuve proposée aux candidats de Pondichéry est la suivante :

« *Sujet* : Imaginez qu'à la suite de cette dispute, monsieur Pasquier et monsieur Ruau soient convoqués devant la gendarmerie pour s'expliquer. Racontez cette entrevue en variant les types de discours (narratif, argumentatif, descriptif) et les manières de rapporter les paroles des personnages (style direct, indirect,...)

*Consignes* : Votre texte sera un récit qui constitue la suite de cette dispute.

*Il inclura des passages de description. Les propos rapportés seront au style direct et au style indirect.*

*Chacun des personnages aura une prise de position argumentée.*

*Il sera tenu compte dans l'évaluation, de la présentation, de la correction de la langue et de l'orthographe. »*

<sup>199</sup> On peut penser aux travaux du groupe EVA par exemple *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP, Hachette Éducation, Paris, 1991.

explicites peut d'ailleurs prendre des formes variées et répondre à des objectifs prioritaires assez différents.

On pourrait ainsi distinguer des grilles à vocation dominante synchronique et des grilles à vocation dominante diachronique.

Les premières privilégient l'égalité de traitement d'un élève à l'autre en fonction d'un sujet d'écriture spécifique et tendent à multiplier les critères en rapport direct avec le sujet proposé, avec le texte à produire et les savoirs littéraires ou linguistiques à mettre en œuvre à cette occasion.

Les secondes s'intéressent davantage à la progression individuelle de l'élève d'un devoir à l'autre et s'efforcent de ne retenir que des critères d'un plus haut degré de généralité, qui resteront pertinents d'un devoir à l'autre, permettant ainsi à chaque élève de mesurer d'une production à la suivante, les progrès effectués dans chaque domaine.

On voit bien quels peuvent être les intérêts respectifs de chacune d'elles et il est difficile de les hiérarchiser sans prendre en compte les conditions pédagogiques précises qui mènent à leur adoption par un enseignant.

Ces techniques d'évaluation sont bien sûr en relation plus ou moins étroite avec la notation au sens strict. Nombreux sont les enseignants qui déclarent que lorsqu'ils utilisent une grille critériée, les notes obtenues par les élèves sont « meilleures ». Il s'agit alors de grilles dans lesquelles, à la définition de critères s'ajoute l'affectation d'un certain nombre de « points », on pourrait parler de « grilles barème », qui sont autant de garde-fous à des pratiques dans lesquelles l'absence de respect d'un critère de réussite engendre l'invisibilité de qualités qui se déploient par ailleurs<sup>200</sup>.

La mise en œuvre de ces diverses modalités d'évaluation<sup>201</sup> modifie les pratiques de manière importante, mais elles ne nous renseignent pas pour autant avec précision sur les postures de lecture des professeurs. En effet, que mettre derrière les critères « qualité de l'expression », « style adapté », et même « respect des

---

<sup>200</sup> On pourrait multiplier les exemples mais les plus caricaturaux sont sans doute ceux où, la graphie approximative ou le non respect des normes orthographiques rendent difficilement perceptible, même pour un enseignant, le respect d'autres contraintes induites par le sujet d'écriture.

<sup>201</sup> On peut penser qu'elles concernent aujourd'hui un nombre significatif d'enseignants mais n'excluent pas l'invention de nouvelles pratiques de correction chez certains fervents de l'innovation ou la persistance de conduites plus anciennes.

contraintes du sujet », « emploi des temps », ... ? Sans remettre en cause l'intérêt de la critérisation pour le professeur et pour l'ouverture du dialogue du professeur et de l'élève lorsque cette grille lui est communiquée, il n'est pas certain que l'univocité des critères soit assurée. Il est rare par ailleurs qu'elle apparaisse comme la seule réponse et suffise à l'expression des réactions du lecteur et des corrections jugées nécessaires. Une grille de critères permet souvent de limiter la quantité des annotations, parfois d'intégrer certaines d'entre elles, il est rare qu'elle s'y substitue.

Si l'on centre l'intérêt sur la lecture du professeur et non sur la note qu'il finit par affecter à une copie, la lecture et l'analyse de ces grilles a donc une portée limitée. En revanche, les annotations, qu'elles soient ponctuelles et marginales ou, au contraire, globales et représentatives d'une synthèse du lecteur, portent en elles la marque d'une stratégie d'interaction plus ou moins consciente et plus ou moins développée que l'on peut tenter de mettre en évidence.

#### **4.1.2. Les annotations sur la copie ou le métadiscours du professeur**

La production de texte par les élèves génère le métadiscours<sup>202</sup> du professeur, nous entendons par là le discours du correcteur de copies sans prendre en considération les problèmes strictement docimologiques.

Le métadiscours du professeur se développe en fait « autour » de la copie et, pour être complet, on doit considérer l'ensemble de la situation de communication dans laquelle le texte de l'élève apparaît. Avant d'être un objet de lecture, le texte de l'élève est d'abord la réponse à un sujet d'écriture.

---

<sup>202</sup> Dans *Palimpsestes*, Seuil, 1982, Gérard Genette définit la métatextualité comme « la relation [...] qui unit un texte à un autre texte dont il parle sans nécessairement le citer, ... ». Le discours tenu par un enseignant sur une copie d'élève semble bien répondre à ce cas particulier de relation transtextuelle.

## **Le métadiscours « ante »**

Un métadiscours « ante » précède l'écriture du texte. Le terme « métadiscours » est à peine abusif : son existence est en effet subordonnée à la virtualité des textes qui vont être produits en réponse et n'a de sens que s'il postule leur réalité future.

Le métadiscours *ante* prend la forme d'un sujet ou d'une consigne, ou de la succession des deux<sup>203</sup>, qui ont la particularité de prévoir plus ou moins explicitement les réponses possibles et les difficultés que les élèves auront à affronter pour réaliser leur production. Le métadiscours *ante*, qui doit stimuler l'engendrement d'un texte par les élèves, est à la fois commande de lecteur et commande d'évaluateur. Il est rare qu'il n'intègre pas en effet des informations sur les impératifs à respecter pour « réussir » le texte demandé. Ainsi, une proposition d'écriture est généralement précédée d'une lecture même minimale ou du rappel de lectures antérieures, d'évocation de prototypes, de schémas, de savoirs en principe constitués, d'allusions à des textes littéraires lus en classe, à des repérages antérieurs de formes ou de procédés d'écriture à mettre en œuvre. À l'invitation au réinvestissement s'ajoute parfois la dimension performative, l'évocation de l'effet à produire sur le lecteur<sup>204</sup>.

## **Le métadiscours « post »**

Lorsque le texte a acquis une réalité, un métadiscours « post » se déploie sous la forme d'annotations. Celles-ci peuvent évidemment être fortement conditionnées par la connaissance de la classe, par la connaissance personnelle des élèves et être marquées par des choix pédagogiques contextuels mais l'absence de référence à une

---

<sup>203</sup> La présentation des sujets de rédaction du brevet des collèges actuel différencie par exemple le plus souvent sujet proprement dit et consignes plus techniques d'effectuation. (Cf. p. 152, note 198 ci-dessus pour un exemple de cette présentation)

<sup>204</sup> L'écriture dans le genre de la nouvelle en est un bon exemple : il est rare qu'on n'évoque pas lors de l'énoncé d'un sujet portant sur ce genre narratif le mécanisme de la chute indispensable à la surprise du lecteur, une surprise dont la gratuité est condamnable et qui doit donc être « préparée » par l'élève tout au long de son texte.

classe ou à un élève particulier ne fait pas obstacle à leur apparition<sup>205</sup>. Le texte suffit au lecteur pour construire l'image d'un scripteur auquel il convient de s'adresser et pour lui « répondre » ou plus exactement répondre à son texte, de la même façon qu'un lecteur ordinaire peut caractériser l'auteur après la découverte d'un de ses écrits, le « reconnaître » dans son œuvre. Il s'agit alors d'un « Scripteur Modèle » au sens où Umberto Eco évoque un Auteur Modèle, symétrique du Lecteur Modèle mieux connu<sup>206</sup>.

Il y a bien une interaction écriture / lecture / écriture puisque le professeur répond au texte d'élève qui devient de ce fait un texte-source, un hypotexte, à tel point que la copie prend parfois des allures de palimpseste au sens le plus strict du terme d'« écriture sur »<sup>207</sup>. Un texte répond à un autre mais c'est bien sûr un individu qui répond à un autre, un scripteur reconnu pour son expertise qui prend position sur la scription d'un autre moins avancé et aussi un sujet qui répond à un autre.

### **Le métadiscours : un choix d'implication**

Les professeurs en situation de correction de copies ont en principe la maîtrise totale de leurs interventions et les variations observées en ce domaine relèvent d'un choix pédagogique personnel. Certains réduisent leur implication au minimum, d'autres font preuve d'une grande prolixité. Ce point important donnera lieu à une analyse détaillée mais on peut d'ores et déjà corréler chacune de ces attitudes à des conceptions différentes de l'activité de correction. On peut en particulier opposer un mode de correction dans lequel les annotations se concentrent sur le texte comme « produit » au détriment des remarques qui incluent ce même texte dans un cheminement, celui de l'apprentissage. Dans ce second mode de correction, le professeur considère davantage le texte de l'élève comme une étape du processus de construction de compétences scripturales et de construction du sujet scripteur.

---

<sup>205</sup> La réalisation de « devoirs communs » avec échange de copies dans les classes d'examen de certains établissements est une pratique courante. Par ailleurs, si la connaissance effective des élèves était nécessaire, l'institution serait bien en peine pour organiser les examens et trouver des correcteurs.

<sup>206</sup> Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1979, p.77. Nous reviendrons plus loin sur cette notion.

<sup>207</sup> L'observateur peut être parfois impressionné par le degré de recouvrement du texte-source qui peut, le jeu des couleurs aidant, l'utilisation du stylo rouge le plus souvent, quasiment « disparaître sous » le métatexte du professeur.

Cela rejoint probablement deux conceptions du geste professionnel de lecteur d'écrits d'élèves :

- Une conception rhétorique et structuraliste relativement étroite qui réduit le texte au résultat de la mise en œuvre de procédures scripturales plus ou moins opportunes dans le contexte connu de production (écriture produit), situation dans laquelle le professeur tente d'ignorer que le texte qu'il lit et corrige est celui d'un sujet scripteur singulier, la conséquence de choix résultant eux-mêmes, au-delà des compétences repérables, de l'adoption plus ou moins consciente de postures de scripteur<sup>208</sup>.
- Une conception plus proche des réflexions soutenues par les théories génétiques (écriture processus) selon lesquelles le texte est la proposition d'un sujet particulier contraint par une situation d'échange dont il maîtrise plus ou moins les paramètres. Comme tout sujet, en particulier en situation d'apprentissage, il se situe au cœur d'un trajet tant du point de vue des compétences scripturales mises en œuvre que du point de vue de la construction de la personne elle-même.

Le métadiscours a toutes les chances de s'inscrire entre ces deux extrêmes et la question qui se pose alors est celle des conséquences de la prise de position du lecteur qui détermine en grande partie par ces choix la nature de l'interaction élève / maître. On ne cherchera pas pourtant à hiérarchiser mais à décrire, car il n'est pas certain que la nature de l'interaction ait une valeur en elle-même : on connaît trop la diversité des sujets scripteurs qui peuplent les classes et la diversité des situations d'écriture qui peuvent être proposées pour croire qu'on puisse maîtriser à coup sûr les effets d'un choix pédagogique. Il est d'abord indispensable de cerner la diversité des professeurs lecteurs, de relever, derrière l'apparente routine du geste de lecture de copies, la complexité des comportements.

---

<sup>208</sup> Nous reviendrons de manière plus détaillée sur la notion de « posture » au chapitre VII. Nous employons ce terme par analogie avec la définition que Dominique Bucheton donne de la posture de lecture des collégiens envisagée comme un « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données ».

## **Pourquoi s'intéresser au métadiscours ?**

Si les travaux d'élèves et la didactique de l'écriture ont partie liée et intéressent de nombreuses recherches, il apparaît que l'analyse du geste professionnel de lecture de copies par les professeurs de français s'en tient le plus souvent à un degré de généralité qui ne peut rendre compte des conduites concrètes adoptées en situation. Au-delà des problèmes connus de notation, qui relèvent de considérations docimologiques, il est nécessaire de rapprocher le lecteur de copies du lecteur en général pour cerner la diversité des lectures en ce domaine spécifique et en tirer des conséquences en matière de formation notamment. Il faut de ce fait prendre en compte la dimension communicationnelle de l'action du professeur qui, même dans une activité où la routine est forte, s'inscrit dans une interaction avec chacun des élèves dont il lit les productions qu'il corrige. Comprendre la lecture du professeur cela signifie alors en grande partie déduire des traces laissées sur les copies les motivations du métadiscours tenu de façon à mieux connaître la diversité des attitudes adoptées par les enseignants de français.

On peut penser en effet que le professeur par la position qu'il adopte, s'inscrit dans un schéma d'interaction particulier qui a toutes les chances d'avoir des conséquences sur la conception de l'écriture et de la lecture du destinataire, c'est-à-dire de l'élève dont la construction en tant que sujet scripteur et sujet lecteur peut être affectée.

Il faut par ailleurs retenir comme hypothèse centrale que les réactions écrites du professeur, c'est-à-dire l'activité métadiscursive déployée sous forme d'annotations diverses, est marquée par les représentations du scripteur quant à la conception du métier d'enseignant et par ses représentations du bon texte, elles-mêmes relatives à ses savoirs et à sa représentation de la littérature.

## 4.2. À la recherche du correcteur Modèle ?

### 4.2.1. Qu'est-ce qu'un correcteur idéal ?

À l'évidence, pour un « usager » ordinaire de l'école, un élève ou un parent d'élève par exemple, le correcteur qui peut être érigé en « modèle » est celui qui corrige avec justesse, une justesse mécaniquement assimilée à la justice, nécessaire au maintien du consensus social et à la répartition sélective des élèves sur une échelle de notes<sup>209</sup>. Pour l'institution, tout au moins dans l'image que les documents officiels en donnent, le correcteur reste un être abstrait, « un » professeur, généralement responsable de la séquence d'apprentissage qui est à l'origine de la production écrite qu'il s'agit de corriger, et qui, maîtrisant les différents paramètres de la situation, est à même de définir les critères pertinents de sa correction.

On tend ainsi à définir une tâche de correction, tâche technique en rapport avec des objectifs didactiques explicites et des critères de réalisation bien établis, répondant par ailleurs à des obligations morales de justice quant à l'appréciation des élèves.

Le correcteur s'acquitterait de sa tâche en répondant à ces impératifs. On reconnaît là le modèle de l'évaluation sommative, en particulier quand elle s'actualise sous la forme de grilles d'évaluation, listes de critères qui peuvent intégrer des savoirs, des savoir-faire, toutes compétences attestant d'une maîtrise de l'écrit considéré.

---

<sup>209</sup> Nous laisserons de côté la question de la note dont l'objectif de classement et de sélection dépasse largement les considérations didactiques et pédagogiques qui sont les nôtres, pour concentrer notre attention sur l'acte de correction.



Partir à la recherche d'un « Correcteur Modèle »<sup>210</sup> peut alors sembler une curieuse entreprise. Qu'a-t-on besoin de « modèle » en ce domaine aussi encadré par des impératifs techniques ?

Il est rare néanmoins que, dans le quotidien d'un enseignant, l'acte de correction se limite à de telles pratiques. Le correcteur, qu'il utilise ou non les outils précités, est d'abord celui qui lit, puis celui qui commente, propose ou impose des corrections ou des réécritures à un élève en situation d'apprentissage. Quels que soient les modes d'intervention, ceux-ci sont le résultat de choix multiples dans des domaines fort hétérogènes et la stratégie effective d'intervention sur la copie répond en principe à des impératifs liés à la situation pédagogique dans laquelle prend place l'activité de correction, mais l'acte de lecture reste le point commun.

Le « Correcteur Modèle » se doit donc d'être tout d'abord un « Lecteur Modèle » capable d'élucider le texte à corriger pour intervenir en réponse sous des formes qu'il lui revient de mettre en place. Même si la réponse s'exprime alors à travers une technicité en rapport avec les apprentissages en cours et le niveau d'enseignement concerné, l'acte de lecture constitue bien un passage obligé de l'acte correctif, pendant lequel un contact se noue entre un destinataire réel et le texte proposé par un scripteur plus ou moins bien identifié.

Les enjeux de la lecture sont ici bien spécifiques, professionnels. Il s'agit néanmoins d'une lecture qui se doit d'être « complète », nécessairement complexe, une forme d'« architecture », qui permette au correcteur de saisir un discours actualisé dans une production écrite laquelle, de surcroît, peut connaître des défaillances importantes. C'est donc autant chez Pierre Bayard, lorsqu'il se propose d'« améliorer des œuvres ratées »<sup>211</sup>, que chez Umberto Eco que nous pouvons chercher les moyens de cerner les caractéristiques d'une « lecture de correcteur ».

Une fois la lecture achevée, l'enseignant peut alors formuler un avis, une appréciation, qu'il communiquera ou non au scripteur en fonction de la situation pédagogique et de la place de l'écrit dans la construction didactique. Que cet avis fasse ou non l'objet de commentaire au scripteur, il n'en existe pas moins, et le

---

<sup>210</sup> La notion de « Correcteur Modèle » est directement inspirée de celle de « Lecteur Modèle ». Il s'agit bien sûr d'un clin d'œil admiratif aux réflexions sur la lecture d'Umberto Eco, ou plus loin, à l'idée d'« architecteur » de Michael Riffaterre.

<sup>211</sup> Pierre Bayard, *Comment améliorer les œuvres ratées ?*, Les éditions de Minuit, Paris, 2000.

professeur, comme tout lecteur, le construit à partir de la découverte active du texte de l'élève.

#### 4.2.2. Le lecteur de copies

Malgré l'enthousiasme structuraliste qui a engendré la conceptualisation d'un lecteur idéal, ce dernier n'a jamais existé que comme construction théorique. Les réflexions sur la subjectivité du lecteur<sup>212</sup> ont montré combien le lecteur réel reste éloigné de l'« architecteur » de Michael Riffaterre et même du « Lecteur Modèle » postulé par l'auteur tel que Umberto Eco le conçoit. Gérard Langlade insiste par exemple en citant les propos de Pierre Bayard dans *Qui a tué Roger Ackroyd ?*<sup>213</sup> sur le déclenchement de l'« activité fictionnalisante » du lecteur concomitante à l'entrée dans la lecture littéraire.

Admettre qu'une œuvre littéraire se caractérise par son inachèvement, que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut », conduit à penser qu'une œuvre n'existe véritablement que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles. Ainsi que le note Pierre Bayard, « le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence ».

Si certaines œuvres, du fait de leur disponibilité interprétative, invitent plus que d'autres à l'activité fictionnalisante, cette dernière n'est pas pour autant absente de récits au contenu fictionnel apparemment plus fermé.<sup>214</sup>

Si le lecteur idéal n'existe pas en littérature, a-t-il plus de réalité chez les professionnels du monde scolaire que sont les enseignants ? Le professeur peut-il

---

<sup>212</sup> On a déjà signalé en ce sens les travaux du colloque *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, à Rennes en 2004. On pense ici plus particulièrement à l'article de Gérard Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », Actes du colloque, *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

<sup>213</sup> Pierre Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1998, p. 127-130.

<sup>214</sup> Gérard Langlade, « L'activité fictionnalisante du lecteur », communication dans le cadre du CELAM, Université de Rennes II, 2005.

adopter en actes la posture de scientificité qu'on lui enjoint de prendre face aux copies d'élèves ? Est-il pertinent de chercher à construire un « Lecteur Modèle » pour ces textes spécifiques ?

Si l'on suit Umberto Eco, Auteur Modèle et Lecteur Modèle sont deux stratégies textuelles. Le lecteur empirique, pour nous le lecteur de copies, en tant que sujet concret d'actes de coopération<sup>215</sup>, doit se dessiner une hypothèse d'auteur en la déduisant de sa lecture. Il « déduit une image type de quelque chose qui s'est précédemment vérifié comme acte d'énonciation et qui est présent textuellement comme énoncé »<sup>216</sup>. Pour appuyer sa démonstration, Eco emprunte un passage dans les *Investigations philosophiques* de Wittgenstein et peut ainsi affirmer que « Wittgenstein postule seulement qu'il existe un Lecteur Modèle capable d'accomplir des opérations coopératives qu'il propose, tandis que nous, lecteurs, nous reconnaissons l'image du Wittgenstein textuel comme série d'opérations et de propositions coopératives manifestées. »<sup>217</sup> Nous nous contenterons de prendre pour exemple d'auteur, le scripteur d'un devoir scolaire.<sup>218</sup>

Si indubitablement le philosophe postule un Lecteur Modèle, l'un des problèmes majeur de l'apprenti scripteur est bien celui de la représentation du destinataire, en particulier dans la situation concrète de travaux d'écriture scolaire ordinaires telle que nous l'envisageons<sup>219</sup>. Il n'est pas certain qu'un élève, dans la situation qui est la sienne, ait la claire conscience du lecteur auquel il s'adresse. Sans doute se construit-il nécessairement un Lecteur Modèle mais sur lequel nous ne ferons pas ici d'hypothèse.

En revanche, on peut créditer l'enseignant d'une capacité à construire un Auteur Modèle dans les limites que lui fixe Umberto Eco.

---

<sup>215</sup> Nous entendons le terme « coopération » au sens de l'analyse conversationnelle ou de la pragmatique. Le texte est une proposition qui engendre une réponse, la lecture et pour nous le discours de correction.

<sup>216</sup> U. Eco, p.77, *op. cit.*, p. 156.

<sup>217</sup> *Ibidem.*

<sup>218</sup> Le rapprochement de Wittgenstein et d'un collégien pourrait passer pour une provocation. Aussi éviterons-nous de développer ce qui a trait à la symétrie posée par Eco entre Auteur et Lecteur.

<sup>219</sup> Jean-François Halté a alerté les didacticiens et les praticiens sur les problèmes posés par la destination de l'écrit scolaire, *op. cit.*, p. 118.

[...] l'Auteur Modèle n'est pas toujours si clairement discernable et il n'est pas rare que le lecteur empirique ait tendance à l'aplatir (à partir d'informations qu'il possède déjà) sur l'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation. Ce sont ces risques, ces différences qui rendent parfois aventureuses la coopération textuelle.<sup>220</sup>

« Aplatir le scripteur » : voilà bien sans doute un risque majeur qui guette le lecteur de copies. Concrètement, on peut distinguer deux cas de figure.

Le lecteur est le professeur de la classe dont il corrige les copies et connaît les élèves. C'est l'actualisation de ce que le professeur connaît du scripteur empirique qui risque alors de faire écran à la construction de ce que nous pourrions appeler le Scripteur Modèle. La connaissance concrète de l'élève peut ainsi perturber la découverte des intentions du scripteur virtuellement contenues dans l'énoncé. Nous retrouvons ici les dérives évaluatives liées à l'Effet Pygmalion. Elles s'ajoutent aux perturbations plus générales concernant l'origine scolaire du texte qui placent le professeur dans la situation spécifique de lecteur d'un texte virtuellement fautif et nécessairement amendable. Ces dernières perturbations sont communes avec le second cas de figure dans lequel peut se trouver l'enseignant.

Le professeur correcteur n'est pas l'enseignant de la classe, ne connaît pas les élèves. Il n'en demeure pas moins dans une situation de correction propre à sa fonction et sait qu'il s'inscrit dans une pratique sociale de lecteur correcteur. Outre les préjugés que la situation implique, il ne peut s'appuyer que sur l'hypothèse d'un scripteur coopératif, qui veut dire quelque chose, mais s'agit-il d'un Scripteur Modèle décelable dans l'énoncé ?

Umberto Eco définit la coopération textuelle comme un « phénomène qui se réalise entre deux stratégies textuelles et non pas entre deux sujets individuels ». Or pour construire un Scripteur Modèle, la première tâche de l'enseignant serait de s'inscrire dans les codes de l'émetteur<sup>221</sup>, ce qui paradoxalement, car il s'agit bien d'apprendre à écrire aux élèves et de corriger leurs écrits, est le plus souvent impossible. Les références ne peuvent être puisées dans le texte de l'élève, elles sont ailleurs : dans la conception que le correcteur se fait du texte réussi, vraisemblablement celui qui respecte les codes génériques, stylistiques et linguistiques que les consignes d'écriture se proposaient, aux yeux de ce professeur

---

<sup>220</sup> U. Eco, p.78, *op. cit.*, p. 156.

<sup>221</sup> Pierre Bayard opère à peu près de cette façon, lorsqu'il décrypte les « stylèmes » d'un auteur et en fait des outils de réécriture d'œuvres jugées ratées du même auteur.

singulier, de faire actualiser. L'enseignant qui s'installe dans la posture du correcteur, présuppose chez l'élève une encyclopédie plus restreinte, moins lettrée que la sienne, et envisage la production écrite qu'il découvre dans une situation d'énonciation spécifique impliquant donc un scripteur empirique.

La lecture du texte d'élève peut-elle alors se passer de Scripteur Modèle ? Ce dernier existe vraisemblablement comme virtualité, comme stratégie discursive hypothétique, lisible dans le « bon texte » qu'imagine le correcteur, texte lui aussi virtuel lorsqu'il n'existe pas de corrigé contraignant, et qui serait le devoir réussi.

Cela nous amène à envisager une spécificité de la lecture de correction. Le scripteur n'y est pas appréhendé comme sujet d'une stratégie textuelle telle qu'elle apparaît dans le texte lu, mais comme responsable d'une énonciation qui ne correspond pas nécessairement à ce qu'il a voulu dire ou faire comprendre.

Le correcteur est contraint par des déterminations multiples et celles-ci le portent à formuler des hypothèses sur les intentions de l'élève, du scripteur empirique, de manière à rendre sa production conforme à une situation « ordinaire » de lecture, dans laquelle le lecteur est à même de construire l'image d'un Auteur Modèle à partir du texte lu. La formulation des hypothèses sur les intentions du scripteur est évidemment un moment clef de la lecture et s'articule avec la stratégie coopérative du correcteur. La distance entre le texte réel et le texte souhaité<sup>222</sup>, de même que la volonté de coopération du lecteur correcteur, sont vraisemblablement déterminantes dans la définition d'une posture de correcteur.

Les conséquences ne sont pas sans importance. En effet, l'acte de correction de copies est alors à envisager non plus du point de vue de l'appareillage évaluatif, de sa scientificité ou de sa recherche d'objectivité, mais comme propriété intrinsèque du correcteur en tant que lecteur plus ou moins coopératif assumant sa subjectivité.

L'examen attentif de cette activité professionnelle montre que le professeur n'abandonne pas sa subjectivité de lecteur. Sans doute les enjeux sont-ils différents de ceux qui président à d'autres formes de lectures et les déterminations du lecteur varient en conséquence ; il est en effet difficile de supposer que le professeur adopte

---

<sup>222</sup> Non pas dans l'absolu, mais compte tenu de l'orientation suggérée par le texte réel.

la même attitude face à des travaux d'élèves et face à la découverte d'un roman, mais il serait faux de penser qu'il adopte une posture dont la spécificité est clairement définie.

Il apparaît peu probable que l'on puisse construire avec quelque chance de succès le « Correcteur Modèle » mais, même s'il s'agit d'un fantasme, on ne peut évacuer tout à fait l'idée qu'il serait bon de mieux connaître ce qui fait réagir, lors de la lecture, et agir, en terme de correction, les enseignants de français confrontés à des copies d'élèves. C'est donc moins vers la recherche d'un « Correcteur Modèle » que vers la recherche de modèles de correcteurs qu'il paraît pertinent de s'engager plus avant. Et comme il n'y a aucune raison de postuler une quelconque fixité en ce domaine, ce sont les « postures de correcteurs » qui seront intéressantes à percevoir et à définir pour les constituer en variables plus ou moins consciemment assumées de l'activité du professeur. L'exploration des corrections de copies doit nous renseigner sur cette donnée professionnelle majeure.

### **4.2.3. Lecture et correction : un lieu de tensions**

Nous rappellerons tout d'abord que la situation de communication bien circonscrite, celle du dialogue qui se construit entre le professeur et l'élève lors de l'activité de correction, a ses limites et peut-être le métadiscours *post* de certains correcteurs est-il sensible à l'éventualité d'une multiplication des destinataires. La trace, même si elle s'affirme fondamentalement comme une réponse à l'élève scripteur, est potentiellement lisible par d'autres partenaires de l'espace scolaire<sup>223</sup>.

---

<sup>223</sup> Les annotations portées sur les copies dépassent parfois les limites d'un dialogue élève-professeur. Certaines d'entre elles sont vraisemblablement auto-adressées au correcteur lui-même, c'est le cas de corrections marginales au fil de la plume qui servent de marques pour une relecture rapide avant formulation d'une annotation générale. Il faut aussi considérer que l'élève n'est pas toujours le destinataire visé si l'on se rapporte à la terminologie employée ou au caractère abscons de certaines annotations pour un niveau scolaire donné. Les professeurs peuvent par ailleurs tenir compte du fait que la copie corrigée est susceptible, jusqu'aux dernières années du collège au moins, d'être lue dans les familles, dialogue jadis considéré comme essentiel (Voir chapitre 1, La correction des devoirs en 1902), bien que les textes officiels plus récents n'y fassent pas allusion. Les traces de correction peuvent en être affectées si elles deviennent un outil au service des parents pour mieux comprendre le rapport de leur enfant à la demande scolaire. D'autres destinataires institutionnels peuvent bien sûr avoir accès aux corrections et plus généralement aux travaux réalisés en classe même si l'institution

Le discours du correcteur apparaît comme une construction complexe du fait de la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. Il n'est pas impossible que la tension « externe » ainsi créée n'engendre des formes de réticence quant aux traces laissées sur les copies ; mais l'étude du sens et de la portée des annotations dans cet ensemble très large excèderait tout à fait les limites de notre recherche et nous n'irons pas au-delà de ce qui concerne la situation d'échange entre le professeur et l'élève.

Dans le cadre ainsi posé, d'aucuns penseront qu'il n'y a pas de problème et que l'activité de lecture et de correction de copies va de soi pour la communauté des enseignants de français.

C'est d'ailleurs l'impression qui domine dans l'univers des enseignants eux-mêmes si l'on s'en tient aux conversations et aux points de vue exprimés dans les « salles des professeurs ». Les devoirs sont bons ou mauvais, on discute éventuellement de critères de correction ou de réussite mais il est rare qu'on aille plus loin : examiner une copie corrigée par exemple, ou corriger la même copie à deux et discuter de la diversité des réactions sont des conduites qui ne relèvent pas de l'habitude.

Le geste professionnel de correction de textes d'élèves reste le plus souvent très individuel : implication dans le choix du sujet et éventuellement de la formulation des consignes, intimité de la lecture des travaux, solitude scripturale lors de la rédaction des annotations qui font l'état des lieux du texte lu dans des domaines extrêmement divers.

Pourtant, la lecture du texte de l'élève n'est pas réductible à une lecture ordinaire et on ne peut en ignorer les caractéristiques les plus immédiatement perceptibles. Médiatisée par les filtres de décodage du texte écrit, la prise de connaissance de la production scolaire suppose une réponse, les annotations, qui oblige l'enseignant à adapter sa lecture. Celle-ci est en effet perturbée par la nécessité de laisser des traces attestant non seulement de la « réalité » de la lecture mais aussi de l'expertise du lecteur dans les domaines les plus variés. Elle disparaît alors souvent derrière une technicité élaborée, et, de plus, derrière une tradition qui

---

n'aborde qu'avec de grandes réticences l'activité de correction écrite individuelle, préférant accorder sa confiance à un correcteur abstrait.

tend à faire de la correction un exercice dont l'un des impératifs semble être l'exhaustivité.

Loin de faire part simplement de ses réactions de lecteur ordinaire, le lecteur correcteur se doit de penser en terme de conformité : conformité à la commande d'écriture par exemple en ce qui concerne le respect du sujet ; conformité au système de la langue, le plus souvent envisagé dans son aspect le plus « scolaire » si bien que toute dérogation à la norme, et souvent aux hypernormes spécifiques<sup>224</sup> développées par l'école, risque d'apparaître comme un dysfonctionnement en situation d'écriture ; conformité à un ou plusieurs modèles implicites de la bonne réponse textuelle à apporter au sujet d'écriture.

On est alors bien loin de la note de lecture inscrite dans la marge d'un ouvrage quelconque ; en effet, si la subjectivité du lecteur est nécessairement à l'œuvre, il n'est pas d'usage qu'elle s'exprime simplement.

Le correcteur tend à l'euphémisme dans les champs où il pense émettre une opinion « personnelle » et, au contraire, formule des avis beaucoup plus péremptoirs quand sa réaction n'appartient pas au domaine du « discutable », c'est-à-dire qu'elle renvoie, pour lui, à un savoir établi. Au-delà des exemples extrêmes déjà produits, on verra ainsi que les annotations portant sur la construction du référent, ou celles qui suscitent des hésitations quant à l'interprétation, que nous avons plus haut envisagées comme stigmatisant de « mauvais choix » du scripteur, sont fréquemment restreintes par l'emploi de modalisateurs qui n'apparaissent pas ou rarement lorsque les annotations portent sur l'aspect langagier de la production : dans son domaine de spécialité, l'enseignant se situe dans le cadre normatif du « vrai / faux » et du repérage d'« erreurs ».

Nous accorderons toute notre attention à cette tension « interne », tension spécifique qui se crée dans l'activité de correction, entre l'attitude du lecteur empirique, en principe libre, et l'attitude du correcteur empirique contraint tout à la fois de produire les traces allant bien au-delà d'une lecture ordinaire et d'assumer l'impossible effacement de sa subjectivité.

---

<sup>224</sup> Nous développerons au cours du chapitre V des exemples illustrant la tendance de l'école à s'imposer des règles souvent bien plus contraignantes que celles qui sont appliquées dans l'espace social.



Si la didactique de l'écriture donne lieu à de nombreuses réflexions sur les fonctions, les situations, la diversité des mises en écriture..., si la réflexion sur le rapport des élèves à l'écriture permet de mieux comprendre l'intérêt de la socialisation des écrits et le rôle de la motivation dans l'écriture, les interrogations sur la manière dont le professeur doit prendre en charge les écrits des élèves dans les situations ordinaires de la vie scolaire restent marginales. Au-delà de l'appel jugé nécessaire à la bienveillance dans certains documents officiels, rares sont les références à l'attitude personnelle adoptée par les enseignants face aux travaux d'élèves. Que fait le professeur face à une copie d'élève, quel est son comportement de lecteur, que corrige-t-il ? En fonction de quelles attentes, de quelles valeurs, de quels principes ? Dans quels domaines, l'homogénéité apparente des enseignants de français a-t-elle une réalité et quelles divergences sont susceptibles d'apparaître d'un enseignant à l'autre ?

## 4.3. Étude des réactions de lecteurs sous forme de traces

### 4.3.1. Une subjectivité perceptible grâce à la comparaison de traces

Ces questions ne sont pas sans rappeler celles qui étaient posées dans un numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* en 2003<sup>225</sup>. Dans son article de présentation, Marie-Anne Paveau s'interroge sur le caractère irréductiblement solitaire de l'activité correctrice.

L'enseignant est seul devant la copie ou les performances de ses élèves en classe. Liberté, autonomie, maîtrise ? Quelle est la nature exacte de cette solitude ? [...] La variation dans la relation (sa classe ou un examen) modifie-t-elle le comportement du correcteur ?

On lit toute la difficulté à approcher concrètement le geste professionnel du correcteur, et par défaut, si l'on peut dire, la reconnaissance d'une forte probabilité de distorsion d'un correcteur à l'autre, à laquelle s'ajoute la vraisemblable variation de comportement du correcteur en fonction du contexte dans le lequel s'inscrit son activité.

La prise en compte de la variation individuelle dans l'activité de correction remet en cause la stabilité du rapport à la norme y compris dans des domaines qui prêtent rarement à discussion comme l'orthographe par exemple, où se manifestent aussi les représentations individuelles des correcteurs<sup>226</sup>. De fait, l'activité correctrice

---

<sup>225</sup> *Le Français aujourd'hui*, « Gestes et enjeux de la correction », n°140, janvier 2003.

<sup>226</sup> « L'activité de correction, parce qu'elle est individuelle, ouvre les frontières de la norme, et laisse *de facto* le champ libre aux représentations individuelles. Vrai pour l'orthographe par exemple, dont l'évaluation dépend d'un seuil de tolérance individuel, puisqu'elle constitue autant une norme linguistique qu'une norme sociale. Cette ouverture des frontières normatives est de plus redoublée par la nature même des représentations, dont on sait qu'elles sont à la fois revendiquées consciemment et intériorisées inconsciemment, ce qui dans ce dernier cas ajoute à la diversité des comportements correctifs, et surtout à la difficulté de les saisir pour les analyser. », *Ibidem*.

apparaît particulièrement instable que l'on considère la variabilité sous un aspect inter ou intra individuel.

Les objets sur lesquels porte la correction ont toutes les chances d'être différents d'un correcteur à l'autre, et bien sûr d'un exercice à l'autre puisque les protocoles de correction sont le plus souvent spécifiques à chaque type d'exercice, voire à chaque exercice lorsqu'il suppose la production d'un écrit d'une certaine ampleur, une « production écrite » au collège par exemple. Dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement, celui de l'écriture fictionnelle, il nous faudra ainsi nous pencher tant sur les problèmes d'expression que sur la dynamique d'invention et d'inscription dans un univers de référence recevable.

Dans le cas des corrections portant sur l'expression par exemple, l'objet de la correction est particulièrement labile : niveau de langue (mais la notion elle-même n'est fixée que de manière stéréotypique), tournure syntaxique (mais de quelle syntaxe s'agit-il, celle des grammaires ou celle des usagers de la langue), impropiété de vocabulaire (là aussi croisement des critères linguistique et social)<sup>227</sup>

Nul domaine ne semble échapper à la subjectivité à l'œuvre dans l'activité corrective.

C'est cette subjectivité qu'il est nécessaire de mettre en évidence et d'analyser pour cerner les caractéristiques d'une tâche très prégnante dans l'activité des enseignants de français. Hélène Romian, en 1999<sup>228</sup>, réclamait un changement de paradigme, qui nécessitait le passage d'une didactique de l'intervention directe à une didactique descriptive. Cette orientation implique que la réflexion se situe au plus près des pratiques effectives de classe<sup>229</sup>. Même si l'activité corrective, et plus particulièrement la production du métadiscours de correction, renvoie à un temps qui n'est pas celui de la classe proprement dite, on connaît l'importance de cette tâche

---

<sup>227</sup> *Ibid.*

<sup>228</sup> Hélène Romian avait mis en évidence la nécessité de mieux connaître ce qui se passe dans la classe de français. (*Repères* n°20, 1999, page 143, Sandra Canals-Trevisi, Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Thérèse Thevenaz, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève)

<sup>229</sup> Orientation qui reste assez peu exploitée pour ce qui est des gestes professionnels développés à l'occasion des activités d'écriture. La littérature didactique et pédagogique propose des invitations à expérimenter, des comptes rendus d'expériences diverses, d'importants corpus de textes d'élèves, des résultats de concours de nouvelles mais le plus souvent sans analyse des interventions du professeur sur ces mêmes travaux.

essentielle pour les enseignants<sup>230</sup> et la difficulté à la prendre en compte dans les dispositifs de formation.

Sait-on exactement ce qui se passe dans ou après la classe de français ? On sait sans doute plus ce que les enseignants disent qu'ils font que ce qu'ils font réellement en situation de correction. Dans une activité aussi répétitive, les actes correctifs sont soumis à une forte automatisation et un certain nombre de « routines » au sens que F.V. Tochon donne à ce terme<sup>231</sup> méritent d'être explorées. L'étude de l'évaluation des réalisations suppose la meilleure compréhension de la « lecture » mise en œuvre dans un univers professionnel ordinaire. Pour appréhender les problèmes de correction de copies, ou simplement de lecture de copies par le professeur, il est nécessaire de recueillir des observables qui permettent de dépasser le simple constat pour tenter d'explorer les processus à l'œuvre. Les traces laissées par le professeur sur les travaux d'élèves apparaissent alors comme les éléments les plus stables et fiables. Elles peuvent donner lieu à une analyse objective et doivent permettre de comprendre les mécanismes en jeu dans une activité posée comme un dialogue entre le professeur et l'élève.

À quels lecteurs a-t-on affaire ? Quelles sont leurs stratégies ? En fonction de quelles attentes ? En fonction de quelles représentations du texte et de la discipline ?

Le métadiscours *post* tel qu'il a été défini plus haut et tel que nous avons pu le recueillir au cours de séances de formation en direction de professeurs stagiaires retiendra donc tout notre intérêt, associé à l'hypothèse que les copies corrigées sont un lieu d'observation privilégié des stratégies de lecture et des représentations de la discipline des lecteurs correcteurs.

---

<sup>230</sup> Introduction de Bernard Delforce : « Cet aspect du métier est, sans doute, celui qui pèse le plus lourdement et présente le plus de difficultés. Or, il a toutes chances d'être celui qui a été le moins présent dans la formation initiale », B. Delforce, « évaluer les écrits : correction de copies production de textes démarches d'apprentissage », Bulletin du CERTEIC Lille 3, n°7, février 1986, p. 2.

<sup>231</sup> « Les enseignants possèdent, en tant que professionnels, un corps de compétences spécialisées acquises par l'entraînement et par l'expérience. [...] Ils vivent un métier « à haut risque », qui implique le développement de routines intériorisées leur permettant de faire face aux situations et d'y répondre avec un temps minimum de réflexion. » François-Victor Tochon, *L'Enseignant-expert*, Introduction, Nathan Pédagogie, 1993.

### **4.3.2. Des questions préalables**

Plusieurs questions doivent être posées préalablement. La première, théorique, nous permettra de préciser le cadre conceptuel de nos investigations, à travers les suivantes nous seront amené à nous pencher sur des aspects méthodologiques.

Qu'entend-on concrètement par correction ? Comment se situer au plus près d'une pratique ordinaire de classe et faire émerger plusieurs corrections à propos d'une même production écrite, seul moyen de comparer efficacement les comportements de plusieurs correcteurs ? Quelle production écrite choisir pour permettre la comparaison et lui accorder une certaine représentativité sans entrer dans des considérations majoritairement induites par la qualité intrinsèque de l'écrit considéré ?

#### **Qu'entend-on par correction ?**

Il nous faut tout d'abord distinguer l'activité intellectuelle propre au correcteur, le processus correctif, de l'acte de correction proprement dit, celui qui laisse des traces concrètes.

Pour corriger un texte d'élève, l'enseignant doit adopter une posture particulière de lecture ; celle-ci lui permet d'envisager l'objet à corriger, au regard de codes, de règles, qui appartiennent à un système normatif construit mais difficile à objectiver lorsqu'on s'éloigne du simple respect des règles élémentaires d'orthographe ou de syntaxe. Si les corrections parfois considérées comme des corrections de surface, sont faites en référence à un code très largement partagé, il n'en est pas de même pour les corrections qui touchent davantage à la construction du texte, à l'élaboration de l'intrigue, à l'univers de référence postulé par le texte. On passe d'une appréciation de type vrai / faux à une appréciation axiologique de type bien / mal qui suppose la référence à d'autres règles que celles des grammaires traditionnelles, difficiles à expliciter, nécessairement en lien avec une représentation

du texte à produire construite plus ou moins consciemment par l'enseignant correcteur. Le lecteur conteste<sup>232</sup> ainsi les éléments qui n'entrent pas immédiatement en conformité avec la représentation qu'il se donne du « bon » texte, avec ses attentes et les déterminations qui définissent son rapport au texte en général et au texte de l'élève en particulier. Il n'est donc pas impossible d'observer certaines divergences dans les traces portées sur les copies.

Ces dernières renvoient au-delà de l'activité intellectuelle de correction à l'acte concret d'écriture sur la copie, à la production de traces, à la rédaction d'annotations diverses, qui constituent la marque d'une communication professeur élève.

Patrick Chardenet, qui s'appuie sur des exemples issus de l'enseignement des langues vivantes, définit comme suit l'acte de correction<sup>233</sup> :

« L'acte de correction relève du jugement sur la nature et l'origine de l'écart par rapport à un arrière-plan que l'on appelle Référentiel en évaluation et qui se manifeste par les limites normatives en langue et en discours. Il tend à marquer sur une échelle (de bien dit à mal dit ; de correct à incorrect) la production de l'élève (sur les copies à l'écrit et dans les échanges oraux) à l'aide des évaluatifs fournis par la langue. Or sur l'échelle axiologique généralement utilisée pour marquer les productions des élèves, certains énoncent des propriétés objectives (N fautes d'orthographe, usage inadéquat d'un connecteur argumentatif, registre inapproprié avec la situation) et d'autres des subjectivèmes (bien dit / mal dit ; correct / incorrect) qui associent à une description un jugement d'appréciation ou de dépréciation qui implique un système solidaire ou contractuel entre l'évaluateur et l'évaluataire pour être acceptable du point de vue de la médiation, qui reste l'objectif de toute correction. »

Il souligne ainsi l'inscription de l'activité de correction dans le cadre de la communication sociale d'une part, et scolaire d'autre part. La correction est de fait justifiée par l'existence d'écarts entre une production considérée comme plus ou moins fautive et un discours attendu<sup>234</sup>.

---

<sup>232</sup> C'est-à-dire « corrige » si l'on considère le processus correctif même s'il ne note rien sur la copie de l'élève.

<sup>233</sup> Patrick Chardenet, « La correction : notion et pratiques », in *Le Français aujourd'hui, Gestes et enjeux de la correction*, n°140, janvier 2003, p. 14.

<sup>234</sup> Le discours attendu est plus ou moins contraint selon les exercices. Pour ce qui est de la discipline « Français », on peut opposer de manière assez nette des productions pour lesquelles les écarts entre réalisations d'élèves et discours attendu sont aisément mesurables puisque ce dernier existe déjà et sert de support à l'exercice, l'exemple le plus évident est sans doute l'exercice traditionnel de dictée, et

Deux caractéristiques fondamentales de l'acte de correction sont mises en évidence : le rapport à la norme au sens large et l'inscription de la correction dans un processus d'apprentissage.

Le rapport à la norme, celui qui justifie une intervention corrective, tend à mettre l'accent sur les dysfonctionnements de la production au regard des impératifs sociaux de la communication et à porter un jugement quant à l'efficacité du discours tenu, mais celui-ci est contraint par la nature pédagogique de la situation de communication qui implique la prise en compte de la spécificité des interlocuteurs. Le correcteur intervient auprès d'un élève et s'adresse à lui dans le cadre ou à l'issue d'un apprentissage.

Même si la trace constitue la manifestation observable du processus de correction mis en œuvre et oscille entre marques objectives et subjectives, il est indispensable de tenir compte du fait qu'elle est médiatisée par la conception de la relation pédagogique de celui qui l'inscrit. Nous avons donc affaire à toute une série de filtres, dont le schéma de la communication inspiré de Catherine Kerbrat-Orecchioni rend compte et qu'il ne faut pas négliger dans l'analyse des corrections.

Nous pouvons décrire ainsi le processus correctif :

Un professeur, à l'origine d'une consigne d'écriture ou mis au fait des conditions de production des travaux d'élèves, prend connaissance d'une ou de plusieurs copies. Il est « lecteur », mais ses attentes sont déjà filtrées par la connaissance de la situation d'écriture (libellés du sujet, inscription dans une succession d'activités fonctionnalisées par une stratégie d'apprentissage, connaissance réelle des élèves ou du niveau d'enseignement, représentation du niveau attendu en matière d'écriture pour un niveau donné). Nous soulignons ici des contraintes qui relèvent de ce que nous avons nommé plus haut des déterminations interactionnelles.

---

des productions où les solutions recevables sont en principe multiples, les « rédactions », pour lesquelles le discours attendu est seulement virtuel.

Ce professeur est donc un lecteur plus contraint que le lecteur ordinaire par la situation qui est la sienne. Sa lecture est par ailleurs soumise aux déterminations que nous avons mises en évidence précédemment sous le nom de déterminations institutionnelles et personnelles.

Même si, nous l'avons vu, les déterminations institutionnelles sont faibles compte tenu du peu d'informations données à propos des corrections de copies, elles devraient tout au moins avoir une importance majeure dans la définition d'un niveau d'exigence, même approximatif, à chaque palier du cursus scolaire. Or il n'en est pas véritablement question et nous verrons que l'affectation d'un niveau de classe à une copie d'élève est un exercice difficile.

### **La pertinence contestée des évaluations nationales**

Nous avons déjà signalé combien les préconisations institutionnelles concernant la correction des travaux d'élèves restaient limitées. On ne peut oublier cependant le cadre particulier fourni par les évaluations nationales que nous tenterons d'appréhender du point de vue des acteurs<sup>235</sup>.

Il semble que l'évaluation nationale organisée pour tous les élèves entrant en classe de sixième depuis plus d'une décennie en France puisse être retenue comme un exemple d'évaluation rigoureusement construite et dont le protocole est totalement explicite. Pour nous en tenir à l'évaluation des compétences en production d'écrit, c'est-à-dire à l'exercice proposé dans la dernière séquence des cahiers d'évaluation, on voit apparaître ici une critérisation particulièrement fine. Mais c'est aussi sans doute l'exercice le plus décrié de ces cahiers. Nombreux sont les professeurs qui, à l'issue de la correction méticuleuse des textes produits, réagissent très négativement lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils ont consciencieusement affecté à de nombreux items le codage 1, qui signale une micro-compétence acquise, à un texte qui leur semble particulièrement déficient et auquel ils n'auraient vraisemblablement pas accordé la « moyenne » s'ils avaient dû le corriger « comme d'habitude ». Il va

---

<sup>235</sup> Nous ne prétendons pas dans les lignes qui suivent à l'exactitude statistique, mais tenterons de synthétiser des points de vue de praticiens, moult fois entendus, en établissement scolaire ou lors de stages de formation continue.



sans dire que les situations ne sont pas comparables et que ces réactions d'humeur ne s'embarrassent ni d'une analyse comparative des conditions de production, ni d'une réflexion sur la spécificité de cette évaluation, ni sur les objectifs de remédiation et de différenciation qui lui sont associés. Il n'en demeure pas moins que le ressenti de nombreux professeurs est sans appel.

À un autre niveau, celui du passage dans le second cycle, la procédure ne semble pas avoir séduit davantage. On ne peut oublier le faible intérêt accordé à la version « entrée en seconde » des tests nationaux, qui donnait une grande importance à l'évaluation des compétences d'écriture narrative et argumentative, et que l'institution n'a pas voulu ou pas pu imposer aux professeurs de lycée. L'expérience d'une année a suffi pour voir ces tests devenir facultatifs puis être délaissés par une majorité d'enseignants. Les cahiers proposés récemment à destination des classes de cinquième ne semblent pas retenir beaucoup plus l'attention des professeurs de collège.

Les motifs invoqués, qu'il s'agisse des professeurs aux prises avec les cahiers de sixième ou ceux de seconde, sont souvent liés à la lourdeur de l'entreprise, au caractère fastidieux de la correction, à l'intérêt limité des résultats. Bien souvent, la pertinence de l'exercice d'écriture est contestée. Les enseignants pensent en effet qu'ils sont à même d'évaluer leurs élèves dans ce domaine sans se soumettre aux contraintes générées par les tests.

Il ne nous appartient pas ici de discuter du bien fondé des points de vue évoqués. En revanche, on notera que ces réactions sont représentatives d'une insatisfaction quant à certaines productions qui ne trouvent pas à s'exprimer dans la procédure d'évaluation imposée. On ne peut toutefois reprocher à celle-ci d'oublier la dimension textuelle de la production, de nombreux items y renvoient. Il faut donc imaginer que les enseignants concernés mettent en œuvre d'autres critères, explicites ou implicites, lorsqu'ils ont la maîtrise de la correction.

Des déterminations probablement très puissantes sont à l'œuvre puisqu'elles font écran à l'utilisation d'un outil, évidemment d'origine extérieure mais conçu avec soin, répondant à des objectifs clairement présentés dans la brochure « professeur » qui accompagne les cahiers d'élèves. Il semble qu'il y ait incompatibilité pour une

majorité d'enseignants entre cette forme d'évaluation de l'écrit et leur propre conception d'un écrit réussi.

### **La correction et le corrigé**

Le processus correctif suppose que l'acte de lecture du texte à corriger s'effectue en référence à un autre texte, le plus souvent virtuel, qui s'actualise en permanence au cours de la lecture<sup>236</sup>, et que le lecteur se préoccupe immédiatement de l'écart entre ces deux textes.

Évidemment la virtualité du texte invoqué va pour ainsi dire croissant en fonction de la longueur et de la complexité du texte à corriger mais il semble que, quels que soient le texte et le correcteur, un premier niveau de processus correctif se déclenche de manière systématique, lorsque le lecteur rencontre une erreur orthographique ou syntaxique indiscutable. On peut alors assimiler le processus correctif à la sanction des écarts par rapport à une norme standard quasiment indépendante du type de texte à corriger.

Ainsi, ce que Patrick Chardenet nous signale à propos de la correction de travaux d'apprentis en langue étrangère peut-il être aisément transposé pour des correcteurs de productions écrites en langue maternelle<sup>237</sup> :

Donnez à un groupe d'enseignants des productions d'élèves variées avec la seule consigne de « les corriger ». Vous verrez que, sans autre indication, s'élabore mentalement une grille de correction qui prend le code pour cible précise et tend à remiser à une phase ultérieure l'analyse corrective des opérations et orientations de discours (caractérisation, reformulation, modalisation, explication, argumentation...) qui semblent moins les préoccuper que la correction orthographique et syntaxique.<sup>238</sup>

---

<sup>236</sup> Il n'est pas rare qu'une trace préalablement portée sur une copie marquant la perception d'un dysfonctionnement soit ensuite annulée, nuancée, en fonction de nouveaux apports du texte qui sont autant de découvertes du lecteur et qui amènent celui-ci à une révision de sa réaction première.

<sup>237</sup> Nous retrouvons ici le processus de correction mis en œuvre de manière isolée face à des « exercices d'application » pratiqués par exemple à l'issue d'un apprentissage orthographique, mais il en est de même lorsque la correction s'intéresse à des textes plus longs.

<sup>238</sup> Patrick Chardenet, p. 15, *op. cit.*, p. 173.

À l'occasion d'une situation de discours générant une correction complexe, c'est encore ce premier niveau du processus correctif, portant de manière dominante sur des segments brefs, qui tend à être mis en œuvre par l'expert et perçu par l'observateur comme automatisé et relativement indépendant d'autres opérations intervenant dans le jugement d'acceptabilité porté sur le texte. Il est néanmoins dans la pratique difficile d'en distinguer les limites. Le lecteur corrige en premier lieu les éléments qui « n'entrent pas immédiatement en conformité avec son système d'inférence, ses champs lexicaux habituels, voire avec l'articulation argumentative du discours »<sup>239</sup>. Il est vraisemblable que ce qui génère des actes correctifs automatisés est très variable d'un correcteur à l'autre, même si l'on s'en tient à un type d'écrit particulier. Le correcteur situe-t-il son intervention dans le champ de l'erreur jugée indiscutable et clairement notifiée comme telle, ou dans l'univers des choix plus ou moins discutables et sanctionnés parfois comme mauvais choix ? L'attitude du correcteur renvoie à au moins deux régimes de causalité : d'une part la relation au langage, hors contexte ou en contexte, qui se traduit par un positionnement variable de la limite entre les erreurs en vrai / faux et les erreurs axiologiquement notifiées, d'autre part la relation à l'élève qui génère une propension au dialogue correcteur / élève plus ou moins développée.

En conséquence, les traces produites à l'occasion des erreurs relevées, des dysfonctionnements mis en évidence, qui prennent bien sûr des formes variées, devront être rapportées là encore à deux régimes d'explication. Que le lecteur montre une réaction péremptoire de déni du texte ou d'un de ses éléments, ou qu'il adopte une forme qui marque sa réserve ou sa dubitation de manière plus ou moins explicitement interrogative, l'interprétation de la trace suppose que l'analyse s'interroge sur les motivations du choix correctif.

Celui-ci est susceptible de s'inscrire en référence à un double système d'explication :

- Le rapport à la norme du texte en général et du texte virtuel invoqué<sup>240</sup> en particulier qui peut s'exprimer avec plus ou moins de souplesse et de

---

<sup>239</sup> *Ibidem.*

<sup>240</sup> Le texte invoqué n'est pas nécessairement virtuel : l'exercice de la suite de texte par exemple peut être pratiqué par un enseignant qui connaît les développements ultérieurs. Il n'attend pourtant pas, on

tolérance en fonction du lecteur et du dysfonctionnement signalé. La capacité du lecteur à remettre en cause les attentes qui peuvent être les siennes et sa croyance dans la pertinence du texte invoqué sont alors déterminantes.

- Le rapport au texte comme discours inscrit dans une relation pédagogique qui le dépasse. Une relation pédagogique qui postule la lecture de l'élève corrigé et s'inscrit dans la durée anticipe moins sur le texte virtuel invoqué comme référence que sur le retour à une situation d'enseignement-apprentissage continuée.

### **4.3.3. Choix méthodologiques pour le recueil et l'analyse des traces de correction**

#### **Un premier choix : Le recueil des données**

L'analyse des lieux de dysfonctionnement perçus dans les textes d'élèves nous est apparu comme le premier objectif à poursuivre en terme d'investigation. Avant de formuler des hypothèses sur les motifs qui déterminent les interventions des enseignants, il faut en cerner les cas récurrents. L'analyse des annotations générales et marginales sur les copies nous permettra sur ce point de mettre en évidence une diversité qui n'était pas nécessairement prévisible. C'est à cet effet que seront présentées plusieurs « mises en situation de lecture et de correction » d'enseignants de français au collège<sup>241</sup>.

Cette première analyse doit permettre de mieux identifier les causes et les motivations dominantes des interventions que nous avons posées comme fondamentalement dépendantes du sujet correcteur. Nous tenterons de mener l'analyse en ce sens, sans nous limiter à l'analyse globale des interventions, mais en

---

l'espère, des devoirs qui réinventeraient le texte de l'auteur, mais sa connaissance du cotexte n'est certainement pas sans influence sur les attentes au moins initiales qui sont les siennes.

<sup>241</sup> Cf. les chapitres V et VI ci-après.

mettant en évidence la singularité des conduites adoptées par les enseignants mis en situation de correction.

Nous avons par ailleurs envisagé l'existence d'un « corrigé virtuel », image du texte réussi postulée par le correcteur et qui lui permet de contester les propositions du texte d'élève. C'est à ce texte virtuel que nous avons tenté d'accéder en proposant aux enseignants d'en « réaliser » une version.

Plutôt que de chercher à faire émerger de manière explicite, dans des commentaires détaillés ultérieurs, les motivations des annotations correctives, nous avons pensé pouvoir les cerner en plaçant les mêmes enseignants en situation de reformulation<sup>242</sup>. « Si la proposition textuelle de l'élève ne convient pas, quelle solution pourrait vous satisfaire ? » Voilà la perspective de travail que nous avons proposée afin de recueillir d'autres données susceptibles de nous informer sur les modèles implicites mis en œuvre.

Nous aurons donc à examiner dans un second temps des réécritures de textes d'élèves par les enseignants. Il s'agira à ce stade de mettre en évidence des choix de substitution. Ceux-ci peuvent en effet nous renseigner non pas sur une explicitation exhaustive et rationnelle des interventions de correcteurs, mais sur les attendus implicites, les « valeurs de préférence » et donc peut-être de référence qui déterminent très probablement les attentes spécifiques du lecteur et l'orientation des actes de correction en situation pédagogique.

### **Le choix des écrits : quel corpus ?**

Pour accéder à des conditions expérimentales recevables, le choix des productions écrites à proposer à la correction est relativement problématique. Faire corriger des copies à un professeur, même s'il s'agit d'une activité de formation, n'engendre pas nécessairement l'enthousiasme<sup>243</sup>.

---

<sup>242</sup> Cf. le chapitre VIII ci-après.

<sup>243</sup> Nous avons déjà souligné combien cette tâche pèse lourdement sur le travail quotidien d'un professeur de français ; elle est aussi dévoreuse de temps. Néanmoins, on pourrait s'interroger sur l'impression de pénibilité qui apparaît ici. Il s'agit avant tout de « lire », de découvrir des textes, ce qui en soi ne devrait pas rebuter des professeurs de lecture et d'écriture. L'attitude des enseignants, quand il s'agit de lire des travaux d'élèves, est-elle le plus souvent négative ? Il faudra revenir sur ce point en se demandant quelles représentations des devoirs d'élèves génèrent cet état de fait.

Les devoirs qui servent de point de départ aux travaux doivent donc être en nombre limité et relativement rapides à corriger. Ils ne doivent pas par ailleurs pouvoir être disqualifiés d'office<sup>244</sup> ce qui nuirait à la mise en œuvre d'une correction détaillée nécessaire à l'observation précise des comportements de correction. Il s'agit donc de textes « recevables » compte tenu des conditions de production et du niveau de classe considéré. Nous entendons par là des textes qui présentent une cohérence acceptable, même si elle est perfectible, et qui répondent sans s'en écarter de manière provocante à une consigne d'écriture relativement simple. Cette dernière doit pouvoir être reconnue comme une consigne ordinaire et sans surprise pour les correcteurs comme pour les élèves une fois le contexte de production explicité.

Pour définir, par-delà les traces accessibles, des attitudes de lecture, il faut que celle-ci soit possible et donc que les écrits considérés soient conformes aux prototypes scolaires habituels. Nous avons par ailleurs volontairement concentré notre attention sur le texte fictionnel, le seul à donner lieu à un apprentissage et à des pratiques continués tout au long du cursus scolaire.

Le corpus comprend donc plusieurs textes recueillis auprès de professeurs de collèges et de lycées. Ils ont été produits dans des conditions banales, dans le cadre de la classe ; ils s'inscrivent donc dans des démarches d'apprentissage et d'évaluation ordinaires. Comme nous l'avons précisé, pour des raisons de compatibilité avec les conditions expérimentales, il s'agit de textes relativement brefs, qui correspondent en général à des temps d'écriture de moins de deux heures.

### **Le choix des correcteurs : quel échantillon ?**

Le rapport que les enseignants entretiennent avec les travaux d'élèves peut être difficile à appréhender. Nul ne doute que la correction de copies, comme toute tâche

---

<sup>244</sup> Une copie dont la lisibilité est très fortement altérée par des déficiences graphiques ou par un total irrespect de la morphosyntaxe engendre des manifestations de rejet trop importantes que notre réflexion ne peut prendre en considération. En effet, la seule possibilité de lecture et d'évaluation laissée aux enseignants et qui ne soit pas totalement disqualifiante est celle qui se donne comme objectif le repérage de compétences attestant par exemple d'une maîtrise de l'invention à défaut de qualités de narration ou de textualisation : même dans un texte de lisibilité extrêmement réduite, on peut parfois découvrir l'existence d'un schéma superstructurel prototypique respecté. On conviendra que le problème qui se pose alors est moins celui de la « correction » que celui d'une prise en compte, dans l'ensemble de l'action pédagogique, des difficultés d'accès global à l'écrit.

professionnelle, suppose un apprentissage mais il apparaît que celui-ci relève plus souvent de l'« expérience » que d'une formation initiale explicite<sup>245</sup>.

Il est donc probable que l'acquisition de ce geste professionnel spécifique, souvent perçu comme rébarbatif et construit sur des déterminations peu objectivées, échappe à la réflexion des acteurs. Soumises aux contraintes du quotidien, les pratiques de correction risquent d'évoluer de manière incontrôlée<sup>246</sup> ou de se figer durablement à partir de modèles qui prennent d'autant plus facilement la force de l'évidence qu'ils sont insuffisamment interrogés.

Ces quelques éléments nous amènent à penser que les pratiques spontanées des enseignants ont dans la situation actuelle peu de chances d'évoluer de manière significative ; une fois que la correction des premiers devoirs a été jugée « conforme » et recevable, la probabilité que le geste s'automatise sans réflexion approfondie, à quelques aménagements techniques près, et soit reproduit de longues années durant, est très importante. Dès lors, compte tenu des conditions matérielles que requiert ce type d'expérimentations, nous avons choisi d'effectuer nos principaux recueils de données auprès de professeurs stagiaires en formation.

La distance entre une indispensable réflexion sur l'évaluation, en formation initiale et continue, et la pratique solitaire de correction de copies est évidemment très importante mais les consignes données ont permis de s'approcher au plus près de conditions ordinaires. L'examen de copies réellement corrigées dans les classes des différents professeurs a pu en attester.

---

<sup>245</sup> Si l'on en croit les réserves de Bernard Delforce, *op. cit.*, p. 171.

<sup>246</sup> Il va sans dire que le contrôle que nous évoquons est celui que le professeur lui-même exerce en analysant ses propres pratiques. Nous sommes convaincu que, seule une conscience claire de ce que l'on fait, permet d'exercer un réel choix didactique ou pédagogique, et de faire évoluer volontairement et efficacement un geste professionnel.

# **Chapitre V**

## **Lectures et corrections de copies : des divergences insoupçonnées**

**Étude de traces : « Le Métro de l'Enfer »**



## Étude de traces : « Le Métro de l'Enfer »

Si l'on postule que l'activité de l'enseignant de français renvoie à des tâches professionnelles, on doit considérer que ces tâches s'apprennent mais on l'a vu précédemment, la réflexion sur l'évaluation n'a pas toujours la place qu'elle mérite en formation. Il est nécessaire par ailleurs comme dans tout apprentissage de tenir compte de l'existant, en l'occurrence des pratiques spontanées de correction. C'est ce que nous avons cherché à recueillir dans un premier temps.

### 5.1. Contexte de l'expérimentation

Lors d'une réflexion sur l'écriture et l'évaluation des copies d'élèves, nous avons proposé à des professeurs stagiaires de corriger des copies, en particulier celle d'un élève de troisième que nous envisagerons ci-dessous, mais il nous faut au préalable donner quelques précisions sur le contexte de la formation dans lequel s'inscrit ce recueil de données.

Dans le cadre de modules de formation disciplinaire, les professeurs stagiaires<sup>247</sup> concernés par l'expérience ont préalablement travaillé à la construction de séquences d'enseignement-apprentissage. Le thème général retenu était celui du discours narratif, et les supports privilégiés, des textes variés, appartenaient au genre de la nouvelle. La plupart de ces professeurs ont choisi d'expérimenter en classe soit les séquences construites collectivement, soit des séquences dérivées ou inspirées des réflexions menées à cette occasion. Les projets de mise en écriture des élèves et la préoccupation des stagiaires concernant l'évaluation des copies, leurs premières

---

<sup>247</sup> Nous rappelons que les professeurs stagiaires du second degré sont responsables d'une classe de français de l'établissement scolaire dans lequel ils sont affectés ; ils suivent parallèlement des journées de formation au sein de l'IUFM.

copies pour la majorité d'entre eux, nous ont amené à proposer ensuite une réflexion très concrète sur la correction des copies.

La copie de troisième, qui sert de support à l'expérimentation, a été extraite des productions réalisées par une classe au cours d'une séquence proche de celles qui ont pu être conçues par les professeurs stagiaires.

Après la lecture et l'étude de plusieurs nouvelles, la lecture de deux photographies servait de point de départ à l'invention et à l'écriture d'un récit à chute que les élèves devaient produire. Les photographies considérées comme simples inducteurs tendaient à créer une unité référentielle minimale d'une production individuelle à l'autre mais il était admis que leur fonction pouvait se réduire à celle de déclencheur d'écriture. La référence à l'une au moins des deux photographies devait être perceptible dans le texte produit, mais il ne s'agissait pas d'une contrainte forte, la simple évocation d'une « gare » ou d'une « femme descendant d'un taxi » pouvait suffire ; en revanche, il était impératif de construire une nouvelle à chute, de chercher à « surprendre » le lecteur.

À titre documentaire, nous reproduisons ci-dessous les documents photographiques inducteurs, présentés aux élèves et brièvement commentés au début de la séance d'écriture.



David Plowden,  
*Trainstation*, 1964.



Helen Levitt,  
*Taxicab*, in *Crosstown*, 2002.

On doit ajouter que la réalisation des écrits incluait l'utilisation du traitement de texte dès le début de la mise en texte si les élèves le souhaitaient ou dans une phase de « recopie » avant l'intervention du professeur. Il faut entendre que l'utilisation de l'ordinateur n'était nullement envisagée pour une ultime phase de « mise au propre », mais pour faciliter la relecture et la réécriture en cours de réalisation. Ainsi la copie proposée ci-dessous, en fait une page dactylographiée, correspond à un premier état du texte de l'élève avant une quelconque intervention de l'enseignant.

Le document a été distribué en l'état pour annotations.

## Le Métro de l'Enfer

Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumées s'échappaient de la locomotive.  
5 C'était impressionnant!

Enfin, le métro arriva. Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.

10 Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.

Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment  
15 de frayeur.

Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien  
20 de grave.

Une demie-heure plus tard, j'arrivais enfin a la gare. Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes aux chocolats étaient installés  
25 dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesses où encore devant la chenille pour les plus petits.

Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.

## **5.2. La correction**

### **5.2.1. Analyse des traces : approche globale**

La correction de copies est, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, un lieu de concentration de mécanismes complexes de lecture qui met en jeu tant les représentations du texte que les modèles disponibles de relations pédagogiques.

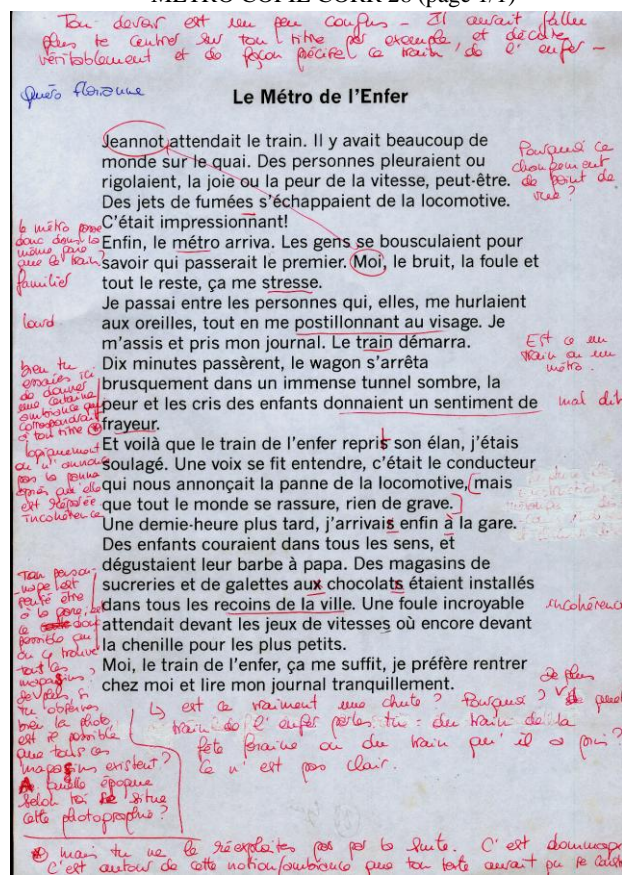
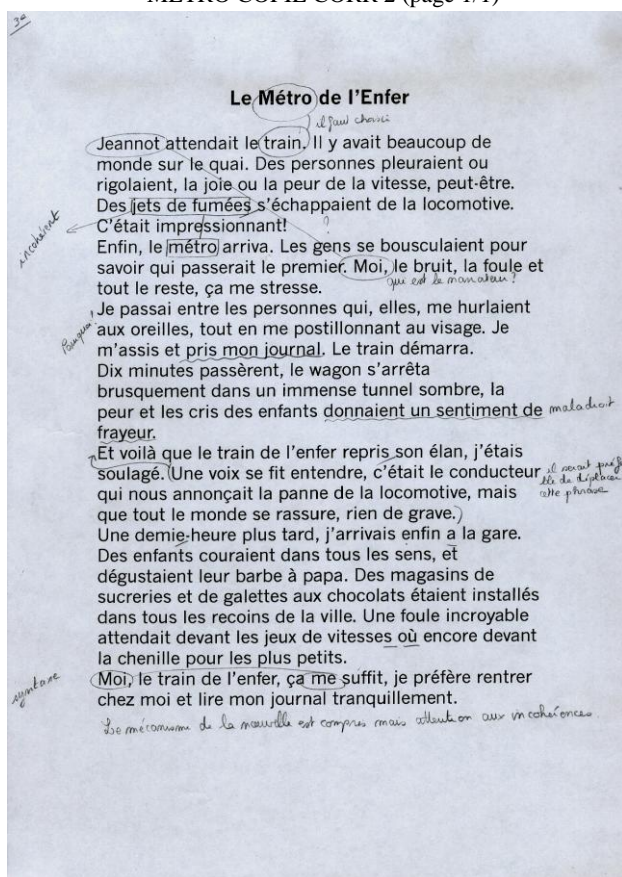
Les traces laissées sur les copies doivent donc d'abord être analysées sans chercher à réduire la complexité des attitudes de correction.

#### **Les traces « à distance »**

À la complexité de la tâche et aux multiples champs de référence qu'elle suppose répond l'hétérogénéité des objets que sont les copies d'élèves corrigées. Même si les annotations sont difficiles à appréhender dans leur état original<sup>248</sup>, les copies annotées sont remarquables du point de vue de leurs caractéristiques graphiques liées aux écritures manuscrites, mais aussi par les formes d'interventions qui peuvent être très différentes d'un lecteur à l'autre.

---

<sup>248</sup> Pour une observation complète du corpus, on se reportera à l'annexe 4 p. 15 du tome 2 : reproduction des vingt-huit versions de la copie après corrections.



Sans choisir les copies extrêmes dans le corpus considéré, et sans entrer plus avant dans le contenu des annotations, on ne peut qu'être surpris par la diversité des choix d'intervention effectués par les deux correcteurs ci-dessus. L'un est-il « synthétique » ? L'autre est-il « bavard » ? Le même texte, corrigé dans les mêmes conditions et répondant à la même commande par des enseignants proches par l'âge et la formation, génère des discours bien différents<sup>249</sup>.

Les traces laissées par les correcteurs traduisent sans doute à chaque fois un rapport singulier au texte d'élève et à sa lecture. Elles expriment de fait la grande liberté des lecteurs quant à l'activité même de lecture bien sûr, mais surtout quant à la manière d'en rendre compte. Nous ne pouvons dans les limites de cette analyse nous pencher de manière précise sur les caractéristiques graphologiques ou

<sup>249</sup> Sans entrer dans une analyse de détail, on ne peut qu'être frappé par la discrétion parfois extrême ou par la proximité du correcteur, quantitativement bien sûr ; le choix de la couleur de correction, la taille de l'écriture, les lieux choisis pour écrire mériteraient sans doute aussi qu'on s'y attarde.

matérielles de ces interventions, et nous nous contenterons de les évoquer lorsqu'elles semblent renforcer ou contredire des comportements de correction que le contenu même des interventions laisse apparaître. C'est ce dernier qui retiendra notre attention de manière privilégiée mais l'analyse « à distance » mérite auparavant de prendre en compte la répartition des annotations en deux séries perceptibles par leur localisation sur la copie.

### **La localisation : deux grandes catégories de traces**

Même si les copies proposées génèrent un certain nombre d'attentes quant aux possibles réactions de lecteurs correcteurs, nous n'avons pas, lors des diverses expériences, fait mention d'une quelconque modalité quant à la correction ni suscité d'interventions particulières<sup>250</sup>. La lecture systématique de l'ensemble des annotations produites sur les vingt-huit copies du corpus nous amène néanmoins à la perception de thèmes privilégiés par les lecteurs correcteurs et de lieux de concentration des annotations.

Il s'avère qu'une majorité de professeurs stagiaires sont intervenus de deux manières : annotation « générale » en début ou en fin de copie, annotations plus spécifiques ou soulignements divers, certains au fil de la lecture vraisemblablement.

Il n'y a ici aucune surprise, les professeurs concernés reproduisent les conduites correctives de leurs aînés et les présentations qu'ils adoptent sont sans doute très proches de celles qu'ils ont pu découvrir en tant qu'élèves sur leurs propres travaux<sup>251</sup>.

Le geste professionnel de correction semble se dérouler ainsi en deux temps : une production de traces au plus près du texte tout d'abord, qui se matérialise par des annotations en marge, l'expression d'un bilan plus distancié ensuite, même si dans la pratique, ces traces secondes apparaissent de manière dominante en tête de copie.

---

<sup>250</sup> Aucune indication n'a été donnée, ni sur le plan du contenu des annotations ni sur celui de la forme qu'elles pouvaient prendre. Les classements des annotations nécessaires à l'analyse ont donc été effectués *a posteriori* en fonction des annotations transcrites.

<sup>251</sup> La présentation d'un texte typographié par opposition à un « devoir » manuscrit, la disparition des marges traditionnelles et des espaces d'écriture souvent préparés par les élèves à l'usage de leur professeur, la mise en page centrée sur l'espace de la page ont probablement gêné l'utilisation de l'espace situé avant le texte de l'élève.

La place n'est pas indifférente bien sûr, surtout si l'on s'inscrit au cœur de la situation de communication différée qui justifie la présence d'annotations. À supposer que la réception de la copie corrigée ne soit pas entièrement parasitée par la présence de la note chiffrée, elle génère normalement une nouvelle lecture intégrale de la copie. La lecture de l'élève qui redécouvre son texte plus ou moins surchargé d'annotations marginales est selon le cas précédée ou suivie par l'annotation bilan. Ce moment de réception mériterait une observation et une réflexion spécifique car le sens de lecture qui est proposé n'est peut-être pas sans incidence sur le rapport que l'élève construit avec sa propre écriture. On peut tout au moins supposer que la lecture annotation > texte tend à donner à l'annotation liminaire une connotation généralisante qui peut être perçue comme un point de vue sur l'élève et son rapport global à l'écriture, alors que la lecture texte > annotation mime l'ordre de l'échange communicationnel : l'annotation apparaît de ce fait plus proche du statut de « réponse » à une proposition de scripteur. Nous n'irons pas plus loin sur ce point qui dépasse le cadre de cette recherche.

Il est à présent nécessaire de se pencher sur les éventuelles spécificités des annotations en fonction de leur localisation.

### **La localisation des traces et le discours tenu.**

On peut penser que les discours de correction, répartis entre annotations globales et annotations marginales, doivent être tout d'abord appréhendés de manière contrastive. Une répartition en fonction du contenu des discours est souvent possible mais sans la rigueur à laquelle on pouvait s'attendre. L'annotation globale est en effet souvent contaminée par les annotations marginales et se contente parfois de récapituler les informations déjà énoncées dans les marges du texte. On perçoit néanmoins dans la plupart des cas une volonté de synthèse et de généralisation mais qui ne s'applique pas nécessairement aux mêmes éléments constitutifs du texte.



La copie 2<sup>252</sup> (METRO CORR 2) est en cela représentative d'une spécialisation des lieux d'intervention différenciant assez nettement annotation globale et annotations marginales.

**Copie 2** : METRO COPIE CORR 2 (page 1/1)

**Annotation générale :**

Le mécanisme de la nouvelle est compris mais attention aux incohérences.

**Annotations marginales :**

L'essentiel des marques de correction apparaît discrètement dans le texte (crayon gris).

Mots entourés, encadrés, reliés entre eux, quelques « soulignements ondulés », et annotations en marge :

- l. 4 'jets de fumée' > 'incohérent'
- l. 7 'qui est le narrateur ?'
- l. 10 'Pourquoi ?'
- l. 14 'maladroit'
- l. 17 : 'il serait préférable de déplacer cette phrase'.

Certains correcteurs préfèrent proposer en tête de copie une accumulation de remarques qui correspondent vraisemblablement à la succession des critères qui ont pu informer la correction. Une sorte de grille d'évaluation quasiment explicite transparaît ainsi ; les remarques énoncées sont alors souvent très redondantes par rapport aux annotations marginales.

---

<sup>252</sup> On peut se reporter à la copie METRO COPIE CORR 2 (page 1/1) reproduite ci-dessus ou à l'annexe spécifique (tome 2, annexe 4, p. 15) pour une vue d'ensemble des fac-similés de toutes les corrections de cette même copie.

**Copie 14 : METRO COPIE CORR 14 (pages 1/2 et 2/2)**

**Annotation générale :**

- 1 bonne maîtrise de la conjugaison.
- 2 respect de la nouvelle : présence d'un titre (bien), récit court (bien) récit articulé : à revoir. Ton texte manque parfois de cohérence. Parles-tu d'un métro ou d'un train ? Qui est Jeannot ? Il faut parfois mieux articuler ta pensée. Qui est le narrateur ?
- 3 Le style télégraphique est à proscrire (cf. tu emploies trop de phrases nominales).
- 4 Il faut insérer le discours (Cf. l. 19).
- 5 Il manque une chute (doit être surprenante) caractéristique de la nouvelle.
- 6 Ne pas oublier les alinéas.
- 7 Une certains aisance dans le style (attention aux termes familiers ! ça : à proscrire). Bon travail dans l'ensemble, mais il faut penser à mieux articuler ton texte, à être parfois plus cohérent (choix du narrateur par exemple) termes d'articulation. Le mécanisme de la nouvelle est compris mais attention aux incohérences.

*Les éléments numérotés ci-dessus sont déjà pour la plupart notés au fil du texte (remarques redondantes mais réorganisées dans l'annotation générale).*

**Annotations marginales :**

Nombreuses marques dans le texte :

Marques signifiant l'absence d'alinéas (légende indiquée en tête de copie).

Consigne de correction ou de réécriture.

Proposition de réécriture (exemple)

Mots entourés, soulignements ondulés, crochets, accolade, flèche) sont associés ou non à des commentaires.

On peut voir par ailleurs que la répartition des annotations selon les deux lieux caractéristiques retenus répond selon les correcteurs à des critères différents. Le correcteur 16 (METRO COPIE CORR 16) privilégie dans l'annotation générale des réactions renvoyant à la « surface » du texte (découpage en paragraphes, morphologie verbale,...) et pose des questions concernant l'énonciation dans les marges alors que le correcteur 18 (METRO COPIE CORR 18) fonde l'essentiel de son annotation générale sur les problèmes repérés dans le domaine énonciatif.

**Copie 16** : METRO COPIE CORR 16 (page 1/1)

**Annotation générale :**

Soigne le découpage de ton texte en paragraphes.  
Quelques fautes de conjugaison (imparfait / passé simple).  
Relis les deux premiers paragraphes et demande-toi qui parle.  
Tu aurais dû développer davantage la chute.

**Annotations marginales :**

Des marques dans le texte ou en marge :

Mots entourés 'train > métro : l'un ou l'autre ? / 'Jeannot / Moi > Qui parle ? Est-ce le narrateur de l'histoire. Est-ce Jeannot ?' / 'ça > familier > cela' / 'je passai : attention à la conjugaison de l'imparfait' / un « soulignement ondulé » : 'donnaient un sentiment de frayeur > à qui ? Pas clair' / quelques corrections orthographiques et 'alinéa' (deux fois) / accolade l. 27-28 : '~léger'.

**Copie 18** : METRO COPIE CORR 18 (page 1/1)

**Annotation générale :**

Métro ou train ? il faut choisir ?  
Pourquoi « enfer » ? Ce sont les autres usagers l'enfer ? ou autre chose ?  
Garde la même personne : récit à la troisième personne ou à la première.

**Annotations marginales :**

Quelques marques dans le texte ou en marge : mots entourés 'métro / enfer > titre mal choisi'

Quelques soulignements : 'ça me stresse > familier, qui dit ça ? / 'sentiment de frayeur > mal dit' / en marge avec accolade l. 18-19 > discours direct ! ponctuation / l. 20 > temps / l. 27-28 : 'chute ?'

La distinction entre annotation générale et annotations marginales<sup>253</sup> semble donc ici tout à fait insuffisante pour appréhender de manière pertinente les contenus mis en valeur dans les unes ou dans les autres et pour fonder une réelle analyse des contenus proposés<sup>254</sup>.

<sup>253</sup> Pour le texte *Le Métro de l'Enfer* en tout cas.

<sup>254</sup> La spécialisation des annotations peut être différemment marquée selon le texte envisagé et sa « présentation ». Les annotations portées sur des copies manuscrites que nous examinons par la suite, *La lettre d'Antigone* et *La pire journée*, sont de ce point de vue moins « confuses ». On peut penser que la proposition d'un texte tapuscrit génère une disponibilité spatiale sur la feuille à annoter qui ne correspond pas aux habitudes et perturbe quelque peu les réactions des enseignants correcteurs.

## 5.2.2. Comment appréhender le contenu des traces ?

Pour saisir au mieux la diversité des annotations produites et pour rester au plus près de l'esquisse de dialogue qui s'y exprime, nous n'avons pas voulu orienter l'analyse par la formulation *a priori* de cadres contraignants. C'est donc de manière tout à fait empirique, à partir du recensement exhaustif des annotations, que nous avons tout d'abord travaillé<sup>255</sup>. L'objectif de ce choix méthodologique ouvert est double. Il s'agit, d'une part, de comparer les réactions des correcteurs à propos d'une même copie et de saisir le degré d'homogénéité d'un groupe d'enseignants face à une même tâche, d'autre part, de tenter de mettre en évidence des postures de correction significatives dont l'objectivation pourrait enrichir la connaissance quant à un geste professionnel lourd de conséquences sur le public scolaire.

L'exploration du corpus d'annotations s'attachera donc d'abord à repérer les phénomènes de concentration des discours de correction, qu'il s'agisse de la perception partagée de dysfonctionnements ou de points de satisfaction, à mettre en évidence des points de convergence, une culture commune spontanée de correction si l'on peut dire, et cela selon deux de ses aspects : la localisation, le pointage des éléments du texte qui génèrent une posture de réponse, une intervention du récepteur de la copie, et l'orientation de cette réponse, sa dimension appréciative.

Après l'approche transversale, susceptible de nous informer sur la communauté des correcteurs, une exploration de nature longitudinale des traces laissées par chacun d'eux devrait nous permettre d'apprécier la diversité des postures adoptées et de mieux les comprendre.

En nous appuyant sur des données quantitatives, il apparaît que les annotations se concentrent autour de quelques entrées dominantes.

---

<sup>255</sup> On trouvera en annexe, les copies dans leur forme originale (tome 2, annexe 4, page 15) et le corpus des annotations recueillies (tome 2, annexe 5, page 47) ainsi que différents classements qui ont permis d'en tirer les enseignements (tome 2, annexe 6, page 53).

Deux d'entre elles étaient directement induites par le point de départ de l'exercice d'écriture.

Ainsi la catégorie du genre est largement investie par les professeurs. On sait l'importance des genres dans les mécanismes de compréhension en lecture<sup>256</sup> et dans le développement de l'habileté scripturale ; la consigne d'écriture imposant elle aussi une référence générique très explicite, « écrire une nouvelle ménageant une chute », il n'est pas surprenant que nombre de corrections prennent position sur cet aspect attendu du texte de l'élève. Dans notre corpus, on recense ainsi vingt-sept prises de position à propos des caractéristiques génériques du texte<sup>257</sup>, qui concernent vingt-trois lecteurs, soit plus de 80% d'entre eux<sup>258</sup>.

La consigne d'écriture prenant appui sur deux documents photographiques, un tiers des lecteurs ont trouvé nécessaire de référer certaines de leurs annotations à cet aspect du sujet, même si, comme il a été précisé aux élèves scripteurs et aux correcteurs lors de l'expérimentation, les documents pouvaient servir seulement d'embrayeurs et n'être ensuite qu'une référence lointaine.

Les autres annotations semblent plus largement renvoyer à la notion de texte, appréciant la conformité de la page lue avec la conception que les correcteurs se font de ce que doit être un texte, en tout cas un texte d'élève.

Ainsi tous les lecteurs interviennent d'une manière ou d'une autre à propos de l'univers de référence mis en place par la production considérée : bien souvent la réaction est alors suscitée par la perception d'un dysfonctionnement dont l'origine est rapportée soit à la mise en texte, jugée fautive ou inefficace, soit à l'univers de référence évoqué et celui-ci est contesté ou interrogé à cette occasion.

En prenant connaissance de la production scolaire intitulée *Le Métro de l'Enfer*, on perçoit immédiatement une anomalie énonciative, pourtant trois lecteurs n'ont pas été sensibles à cet aspect ou n'ont pas jugé bon d'en faire état ; les autres sont tous intervenus à ce propos.

---

<sup>256</sup> « Le cadrage générique du texte constitue une opération essentielle pour l'établissement du contrat de lecture », Karl Canvat, *Enseigner la littérature par les genres, Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Éditions De Boeck Duculot, Collection « Savoirs en pratique », 1999, p. 115.

<sup>257</sup> On a considéré que la référence à la notion de « nouvelle » ou à celle de « chute » permettait de classer l'annotation dans la catégorie des prises de position portant sur les caractéristiques génériques.

<sup>258</sup> Voir tableau p. 53, annexe 6, tome 2.

L'utilisation du système verbal donne aussi lieu à des interventions nombreuses, douze correcteurs font allusion de manière explicite à ce domaine. Neuf se réfèrent dans leurs annotations aux niveaux de langage, la plupart du temps pour mettre en évidence des emplois de niveau « familier » jugés inappropriés. Ils sont six à mettre en valeur des dysfonctionnements de l'organisation en paragraphes adoptée par l'élève, six autres attirent l'attention sur le manque de maîtrise de l'insertion du discours rapporté dans le récit.

La liste exhaustive des annotations ne s'arrête pas là. Presque tous les lecteurs introduisent des éléments appréciatifs très diversifiés qui tendent à qualifier ou à disqualifier le texte de l'élève du point de vue de l'habileté scripturale (emploi d'expressions, choix syntaxique, respect du modèle du récit, etc.) ou en référence à la situation de production, celle du devoir scolaire.

Nous nous appuyerons sur ce premier classement pour analyser à présent de façon plus approfondie les traces laissées par les lecteurs du *Métro de l'Enfer*.

### 5.2.3. Traces portant sur les caractéristiques génériques

Il faut rappeler que le choix du genre ne relevait pas de l'initiative de l'élève producteur du texte, mais faisait partie des contraintes imposées. Les savoirs élaborés préalablement en classe devaient permettre aux élèves de construire un texte appartenant au genre de la nouvelle et plus précisément de prévoir une fin surprenante, une chute, que suscitait la commande de l'enseignant. Il est donc tout à fait logique que les lecteurs, informés des conditions de production, apprécient le texte en tenant compte du respect du genre et prennent position sur la qualité de la réponse apportée.

Le texte peut-il être considérée comme une nouvelle ? Sa clôture prend-elle la forme d'une chute ?

Les seules traces ici considérées sont donc celles qui évoquent principalement l'appartenance au genre de la nouvelle et l'appréciation de la chute. Il s'avère que les points de vue peuvent être regroupées en trois classes. Certains lecteurs font part de leur adhésion en appréciant positivement le texte – c'est une nouvelle – et / ou en soulignant les qualités de la chute proposée par l'élève ; d'autres reconnaissent une chute mais remettent en cause sa pertinence ; un dernier groupe enfin considère que le texte ne respecte pas les contraintes. Nous allons examiner les annotations produites après classement<sup>259</sup>.

---

<sup>259</sup> Nous présenterons en annexe 6 les tableaux faisant apparaître les interventions rapportées à chaque lecteur mais pour des raisons de lisibilité, nous utilisons à présent des tableaux qui, le plus souvent, prennent en compte l'ensemble des lecteurs sans tenir compte de l'origine de la correction.

## Classement des annotations qui évoquent des caractéristiques génériques<sup>260</sup>

La nouvelle et / ou la chute est / sont positivement appréciée(s)	La présence d'une chute est reconnue mais appréciée négativement ou soumise à forte critique	Le non respect du genre et / ou l'absence de chute est / sont noté(e)(s)
Bon respect de la technique de la nouvelle (chute finale) et inventivité judicieuse. / Chute : TB	Intérêt de la chute ? Où est le rapport avec la description de la ville qui précède ?	pas de chute non plus (si on considère les « images support »)
le mécanisme de la nouvelle est compris	Ta chute crée-t-elle un effet de surprise ?	le mécanisme de la nouvelle n'est pas compris : il fallait inventer une histoire où la chute devait étonner, déstabiliser le lecteur. Où est la surprise créée par la chute ?
Ta chute est particulièrement bien travaillée : le reste du texte donnait des indices mais sans laisser présager de la fin : tu crées une vraie surprise !	Est-ce vraiment une chute ?	ton récit ne respecte pas scrupuleusement le fonctionnement de la nouvelle
Très bonne chute !	Une chute qui intervient trop tard, après la description de la ville	il n'y a pas de chute ; le schéma de la nouvelle n'est pas respecté
Mais il y a une unité – fin surprenante : fête foraine	on ne comprend pas très bien la chute : le train est une attraction foraine...	Texte poétique mais ce n'est pas une nouvelle / texte centré davantage sur les sentiments et les impressions plutôt que sur l'action comme cela doit être le cas dans une nouvelle.
respect de la nouvelle : présence d'un titre (bien), récit court (bien) récit articulé : à revoir.	l'idée de la chute est bonne mais il faut veiller à la cohérence de celle-ci avec le début du texte	Il manque une chute (doit être surprenante) caractéristique de la nouvelle
... c'est intéressant et respecte bien le principe de la chute	tu aurais dû développer davantage la chute	d'autre part il n'y a pas de chute dans la nouvelle
trame de fond intéressante / Sans les incohérences [...], la nouvelle prendrait son ampleur et fonctionnerait pleinement (jusque dans sa « chute »).	Est-ce vraiment une chute ? Pourquoi ? De plus de quel train de l'enfer parles-tu : du train de la fête foraine ou du train qu'il a pris ? Ce n'est pas clair.	Mais le principe de la nouvelle n'est pas bien compris : il te faut une chute, soit une fin surprenante.
	La nouvelle est difficile à comprendre pour ton lecteur	Cependant il n'y a pas de chute dans ta nouvelle !
	(accolade 1.27-28) : 'ta chute aurait dû être davantage développée et surprenante'.	

<sup>260</sup> L'examen de l'ensemble des annotations portant sur les caractéristiques génériques a permis de faire émerger un classement en trois catégories. Les deux premières colonnes incluent les annotations qui font crédit à l'élève d'un positionnement dans le genre prescrit de manière efficace (colonne 1) ou non (colonne 2), la troisième colonne concentre les annotations qui nient l'appartenance du texte au genre demandé ou la présence d'une chute.



## **Éléments d'interprétation**

(Classement des annotations qui évoquent des caractéristiques génériques)

L'extrême diversité des appréciations est immédiatement remarquable et pose ici un réel problème.

Les professeurs stagiaires sont-ils en accord sur la définition ? On pouvait supposer obtenir un consensus entre les participants sur une définition de la « nouvelle à chute surprenante » si l'on tient compte du savoir partagé attendu d'une telle collectivité ; si l'on considère par ailleurs que le travail collectif antérieur de construction de séquences d'enseignement, prenant appui sur des nouvelles de ce type, avait dû permettre aux stagiaires de confronter si nécessaire leurs points de vue et de se construire des références communes.

On constate que, même s'il y a accord tacite sur les définitions, il n'y a pas consensus sur leur application à l'objet concret que constitue le devoir d'élève. De nombreuses questions se posent alors.

Quelle est la réalité de la lecture du professeur stagiaire ?

Quelles stratégies de lecture sont mises en place pour arriver à des résultats si divergents ?

Quelle représentation du genre reste prégnante au-delà d'un consensus de groupe ?

Quelle caractéristique de la situation de professeur « annoteur » rend possible de telles divergences ?

Peut-on définir les causes de telles variations ? Quelles hypothèses explicatives pourrions-nous avancer ?

Les participants ont de nombreuses raisons d'être en accord sur le savoir de référence comme nous venons de le voir. Ils possèdent aussi les mêmes informations sur les conditions de production du texte par l'élève. Ils ont à réaliser la même tâche professionnelle (corriger « comme on le ferait pour des copies de sa propre classe ») dans les mêmes conditions matérielles et dans le même temps.

La variation significative ne peut être alors expliquée que par la prise en compte de l'individu correcteur, de ses représentations du texte, de la situation et de

sa représentation des capacités de l'élève. Peut-être, même s'il s'agit de lecture de copies, faut-il chercher des déterminations au-delà de la lecture « professionnelle » ? Au moins faut-il considérer que nous avons affaire à chaque fois à un lecteur singulier d'un type d'écrit particulier.

Compte tenu des informations dont ils disposent dans cette situation expérimentale, on attend des lecteurs qu'ils renvoient à l'élève scripteur une opinion sur le respect des consignes de travail et, surtout, un avis quant à la réussite ou l'échec de ce texte, conçu dans une perspective d'inscription générique précise ; la lecture des annotations doit nous permettre de répondre aux questions suivantes. Le scripteur a-t-il réussi à construire une nouvelle, ou est-il dans la bonne voie pour y parvenir ? Le lecteur est-il surpris par la chute ménagée, ou a-t-il les éléments qui lui permettent de feindre de l'être ?

Il faut à l'évidence différencier la lecture d'un même sujet confronté à des situations diverses de lecture. Dans le cas de la lecture du *Métro de l'Enfer*, on ne peut en effet postuler la « naïveté » du lecteur même si elle n'est pas à exclure totalement. On peut imaginer qu'une lecture de découverte, sans objectif simultané de correction, puisse être pratiquée dans un premier temps par le professeur, il est néanmoins difficile de penser que celui-ci placé devant une copie d'élève adopte une posture identique à celle du lecteur « ordinaire » qui peut, sans limite, donner libre cours à sa subjectivité ; ce dernier n'a rien à remettre en cause dans l'écrit qu'il découvre, n'a de compte à rendre à personne, peut même se dispenser d'avoir un avis et en tout cas de l'exprimer.

La posture du correcteur est sans nul doute plus contrainte. On pourra parler de lecture feinte préalable à la correction ou concomitante. En effet, la situation de correction suppose l'acceptation d'un contrat tacite : le correcteur joue au lecteur afin de justifier ces actes correctifs.

Pour ce qui est de la nouvelle qui nous occupe, les récepteurs informés du genre de texte à produire se trouvent alors dans une situation bien spécifique : ils doivent s'attendre à être surpris par la chute, le sont-ils vraiment ? Il est vraisemblable de penser qu'ils jouent à faire semblant d'être surpris, et cela avec plus ou moins de bonne volonté. Le professeur peut d'ailleurs traduire à travers les annotations qu'il porte sur la copie son degré de bonne volonté.

Dans l'activité de correction comme ailleurs, la relation pédagogique est fondée sur des rôles : on peut vraisemblablement opposer un lecteur de bonne volonté, coopérant, à un lecteur uniquement vérificateur. L'attitude du correcteur varie probablement en fonction de la représentation du rôle qu'il a à jouer, et du rôle qu'il accepte de jouer. La notion de « bonne chute » par exemple, renvoie probablement davantage au degré de coopération du lecteur, qu'à une réalité de la qualité ou de l'insignifiance de la chute proposée par l'élève.

### **Analyse**

Cinq lecteurs ne donnent aucune appréciation concernant la réussite de l'élève sur ce point précis de l'appartenance générique. Leur priorité est sans doute ailleurs, ou leur représentation de l'acte de correction est telle qu'ils ne pensent pas devoir prendre position sur cette question.

Neuf lecteurs contestent fermement la réussite du devoir sur le plan de l'appartenance générique ou au moins dénie la présence d'une chute.

Les autres montrent par leurs écrits qu'ils ont lu une « nouvelle » et le plus souvent une « chute » que la moitié d'entre eux seulement a appréciée positivement.

Mais si l'on poursuit l'analyse, on constate que le groupe comprend deux sous groupes sensiblement égaux de lecteurs dont les avis divergent de manière inquiétante. Inquiétante car il ne s'agit pas ici de faire seulement état d'une impression de lecture mais de dire à un élève en cours d'apprentissage s'il est ou non sur la voie de la réussite.

On peut comparer les couples suivants d'annotations :

Bon respect de la technique de la nouvelle (chute finale) et inventivité judicieuse. / Chute : TB	Mais le principe de la nouvelle n'est pas bien compris : il te faut une chute, soit une fin surprenante.
Ta chute est particulièrement bien travaillée : le reste du texte donnait des indices mais sans laisser présager de la fin : tu crées une vraie surprise !	le mécanisme de la nouvelle n'est pas compris : il fallait inventer une histoire où la chute devait étonner, déstabiliser le lecteur. Où est la surprise créée par la chute ?

Ces couples traduisent deux lectures bien différentes. Il semble que ce qui est apprécié par certains ne soit pas lu par les autres et réciproquement.

Nous ne cherchons pas la vérité, puisque nous ne nous intéressons pas ici directement aux « malheureux » élèves qui pourraient obtenir deux des avis ci-dessus<sup>261</sup>.

Par ailleurs, il n'est pas certain que le problème que ces divergences radicales mettent en évidence eût été résolu par la sophistication de l'évaluation, appareillée au moyen d'une quelconque grille d'évaluation critériée car on ne voit pas bien quels pourraient être les critères consensuels spontanés définis au-delà par exemple de ceux qui suivent<sup>262</sup> :

- Tu respectes la structure du récit.
- Le récit est bref et comporte peu de personnages.
- Tu as ménagé une chute.
- Tu as placé des indices en cours de récit qui permettent, au moins à la relecture, de deviner la chute.

En revanche, nous nous demandons comment dans un groupe dont nous avons décrit la relative homogénéité structurelle (des professeurs stagiaires) et conjoncturelle (une situation commune en terme de formation et d'information) les avis peuvent à ce point diverger.

Au-delà de la cohésion de surface propre au groupe de correcteurs, des facteurs surdéterminent à cette occasion la lecture des professeurs. Si l'on distingue des facteurs institutionnels, interactionnels et personnels, seuls les deux derniers semblent être concernés.

Quelle représentation de l'interaction professeur / élève, quels intérêts, croyances, représentations, formations antérieures peuvent justifier les écarts relevés ?

---

<sup>261</sup> Il est rassurant de savoir que l'exemple analysé n'appartient pas à une évaluation certificative aux retombées importantes dans le curriculum du scripteur.

<sup>262</sup> Critères envisagés lors de la séance de formation après les travaux sur les annotations que nous décrivons.

La représentation de la tâche de correction joue vraisemblablement un rôle important. S'agit-il en priorité de « constater » comme dans les exemples ci-dessous (forme assertive de l'annotation) ?

- Il manque une chute (doit être surprenante) caractéristique de la nouvelle.
- Ta chute est particulièrement bien travaillée : le reste du texte donnait des indices mais sans laisser présager de la fin : tu crées une vraie surprise !

S'agit-il d'engager un pseudo-dialogue dont on espère que l'élève tirera bénéfice (recours à la forme interrogative) ?

- Intérêt de la chute ? Où est le rapport avec la description de la ville qui précède ?
- Ta chute crée-t-elle un effet de surprise ?

Si la diversité de représentation de la tâche de correction permet peut-être de rendre compte de la diversité des modalités énonciatives, il n'est pas certain qu'elle suffise à expliquer des réceptions aussi différentes que celles qu'on a soulignées plus haut.

Une réalité beaucoup plus dérangeante est alors à envisager, celle de l'impact de l'instabilité notionnelle constitutive de la discipline. À l'évidence, les enseignants qui ont participé à l'exercice de correction n'ont pas la même conception de la nouvelle, alors qu'ils pourraient vraisemblablement s'entendre sur la définition d'un dictionnaire. La définition courante de la nouvelle proposée par le Petit Robert « Récit généralement bref, de construction dramatique, et présentant des personnages peu nombreux » est assez représentative de la difficulté à définir le terme « en compréhension » diraient des scientifiques en utilisant le vocabulaire de la théorie des ensembles. Nous n'avons pas affaire à un « concept » mais à une « notion » et la représentation mentale de la nouvelle a sans doute plus à voir avec l'évocation « en extension » de l'ensemble des textes que nous pourrions répertorier sous ce vocable qu'avec un ensemble d'attributs dont on pourrait sans hésitation faire la liste exhaustive et univoque.

Si la communauté des lecteurs existe probablement autour d'une telle définition, on voit que la confrontation à un texte réel fait immédiatement éclater le consensus.

La notion de « chute » ne correspond pas davantage à une réalité univoque. Pour s'en tenir une fois encore au Petit Robert – qui commente ainsi ce sens particulier du mot : « la chute d'une histoire, sa fin inattendue » – le consensus existe en ce qui concerne la « fin » mais le caractère « inattendu » nous ramène à l'extrême diversité des appréciations formulées à propos du *Métro de L'Enfer*.

Les écarts constatés, aussi surprenants soient-ils, peuvent être rapportés à la catégorie considérée, celle du genre. Cette catégorie, historiquement construite, est particulièrement instable et la prudence des définitions, relativement imprécises, en rend compte<sup>263</sup> mais c'est sans doute davantage l'écart que nous avons souligné plus haut entre la définition, abstraite par nature, et les réalisations concrètes auxquelles elle donne lieu qui engendre les désaccords.

C'est moins la question théorique de la définition du genre de la nouvelle qui nous intéresse, que son importance en matière d'évaluation des travaux d'élèves. Au-delà de l'accord relatif sur la définition, l'instabilité quant à l'assignation d'un texte dans la catégorie est réelle, mais n'est jamais posée comme une donnée discutable, le non-dit règne en maître lorsque la solitude du correcteur garantit l'absence de débat contradictoire.

---

<sup>263</sup> Daniel Grojnowski inaugure ainsi le chapitre I-Définitions de *Lire la nouvelle*, Dunod, 1993 : « Qu'est-ce qu'une nouvelle ? On ne peut évidemment “définir” un genre littéraire comme on le ferait d'un terme de géométrie. Pour s'en convaincre il suffit de consulter différents dictionnaires de la langue, de la littérature, des encyclopédies ou des ouvrages de vulgarisation. Le caractère instable des commentaires indique, si besoin était, qu'on ne se trouve en présence ni d'une forme fixe ni d'une formule figée. »

## 5.2.4. Traces en référence aux photographies « déclencheurs d'écriture »

Dix-sept correcteurs ne tiennent pas compte des photographies « inductrices ». En soi, cela est compréhensible, puisque la présentation du contexte de production faisait état du peu d'importance prise en fin de compte par les supports photographiques. Choisies initialement par le professeur pour être l'inducteur fort d'un univers de référence spécifique, les photographies n'ont pas eu le rôle qui leur était dévolu. La poursuite de l'activité – définition des priorités et reformulations de consignes – a finalement minoré leur importance au profit d'une insistance redondante quant au respect du genre et à la présence d'une « chute ».

Parmi les lecteurs qui prennent position, certains restent très attachés à l'évocation des photographies, malgré les précisions données sur le déroulement de la séance d'écriture qui devaient les en détourner et se retrouvent tout à fait normalement dans la critique du texte sur ce plan.

(METRO COPIE CORR 1, 2, 3, 8, 9, 10, 19, 23, 28)

**Copie 1** : problème : cohérence avec la photo proposée au départ (cf. consigne de départ ?)

**Copie 2** : pas de chute non plus si on considère les « images support »

**Copie 3** : pas de lien avec les images données

**Copie 8** : A ce propos, trouvez-vous vraiment que la photographie support dégage une impression de foule et de confusion ?

**Copie 9** : Fais attention tout de même à coller au sujet : la photo pouvait-elle représenter la fête foraine ?

**Copie 10** : que fais-tu de la femme au taxi ?

**Copie 19** : faute de baser ton texte sur une observation précise du support photographique, tu t'embourbes dans de nombreuses incohérences. Si tu souhaites parler d'une fête foraine, ton texte s'accorde mal avec la photographie proposée

**Copie 23** : Mais quel rapport avec la photo ?

**Copie 28** : De plus, si tu observes bien la photo, est-il possible que tous ces magasins existent ? A quelle époque selon toi se situe cette photographie ?

Deux lecteurs évoquent positivement le rapport du texte aux photographies.

**Copie 4** (METRO COPIE CORR 4) : Support respecté.  
**Copie 11** (METRO COPIE CORR 11) : tu as su intégrer la scène de l'image dans ton récit tout en la modifiant, ce qui crée la surprise chez le lecteur à la fin.

La mention du support par le lecteur 4 note probablement, dans l'esprit de la réalisation de l'exercice, le constat d'un référent commun – la gare – à la photographie et au texte. L'annotation du lecteur 11, très compréhensive, est bien isolée.

On risque de se perdre en conjectures à vouloir interpréter l'acte correctif des lecteurs qui reprochent au *Métro de l'Enfer* sa trop grande distance par rapport aux supports iconiques. Il faudra donc se borner à constater que pour ces lecteurs la consigne initiale est investie d'une valeur supérieure à celle attribuée aux circonstances pédagogiques qui ont conduit le concepteur du sujet à faire évoluer sa commande<sup>264</sup>.

---

<sup>264</sup> La « sacralisation » de la consigne initiale aux dépens des réalités pédagogiques peut être un effet de la situation expérimentale, la conséquence d'une écoute irrégulière lors de la séance de travail par exemple. On peut aussi y voir un « effet stagiaire » : la faible expérience d'enseignement de professeurs stagiaires, bien qu'en responsabilité de classe depuis plusieurs mois, expliquerait alors la minoration de l'impact de la situation pédagogique sur la tâche à réaliser.



### **5.2.5. Traces en relation avec l'univers de référence construit**

Les remarques portant sur la qualité du récit, au-delà de la problématique du genre que nous avons abordée et de celle de l'énonciation que nous traiterons ensuite, sont nombreuses et très hétérogènes. Des sujets aussi variés que le choix des personnages et du moyen de transport, le cadre spatio-temporel, la durée et la succession des événements, la cohérence des actions, la création d'une atmosphère, les choix lexicaux ou syntaxiques, le style, apparaissent au détour de multiples annotations qu'un classement thématique tendrait à atomiser en de trop nombreuses catégories.

On retrouve l'opposition attendue entre annotation positive et annotation négative. Nous avons distingué par ailleurs les remarques de lecteurs qui portent strictement sur le monde fictionnel créé par l'élève, ce qui renvoie aux « idées », des remarques qui portent sur la mise en texte et l'effet produit même s'il est quelquefois difficile de trancher entre ces deux aspects.

Il s'agit en effet, à chaque fois, d'apprécier la qualité du texte mais en envisageant la réussite ou l'échec dans deux perspectives différentes. Dans le premier cas, la « responsabilité » semble affecter la représentation mentale du monde évoqué par le scripteur, qui est jugée plus ou moins acceptable – « l'idée de la panne est intéressante », « est-ce un train ou un métro ? » – ; dans le second cas, la focalisation est mise sur l'utilisation pertinente ou non du matériau textuel et les dysfonctionnements semblent alors présentés comme des erreurs de « traduction » dues à un déficit langagier – « L'atmosphère globale fait penser à une fête foraine ; si c'était volontaire, il aurait fallu être plus clair ».

## Classement des traces en rapport avec la construction d'un univers de référence et sa textualisation<sup>265</sup>

(choix des personnages, du cadre spatio-temporel, durée et succession des événements, cohérence des actions, vraisemblabilisation,...)

L'examen de l'ensemble des annotations en rapport avec la construction d'un univers de référence et sa textualisation est rendu difficile du fait de leur abondance. À des fins de lisibilité, nous avons préféré présenter deux tableaux successifs qui montrent par là même la disproportion quantitative, isolant annotations positives et négatives de manière à donner une image exhaustive des traces portées sur les copies.

Appréciations positives portant sur le référent	Appréciations positives portant sur la mise en texte ou l'effet produit
Idée de passer d'un « train » à un « train fantôme » intéressante	l. 1-5 > 'bonne situation initiale'
L'idée de la panne est intéressante mais il fallait l'exploiter...	l'atmosphère infernale est bien rendue (les différents sens sont évoqués : odorat, vue...)
... cependant la trame de fond est intéressante	Ton écriture est agréable... l. 1-3 > 'bonne mise en place'
Tu as des idées intéressantes...	Une certaine aisance dans le style. Bon travail dans l'ensemble,...
Bonne idée...	(+) orthographe et expression correctes (+) le premier paragraphe est bon bien écrit dans l'ensemble...
	Le style et le vocabulaire est agréable.

<sup>265</sup> Néanmoins, l'ordre de présentation des annotations ne tient pas compte de leur ordre d'apparition sur les copies corrigées. On trouvera en annexe un tableau général dans lequel les annotations, qui apparaissent ici groupées artificiellement, sont rapportées à chacun des correcteurs (tome 2, annexe 6, p. 56).

<b>Appréciations négatives portant sur le référent</b>	<b>Appréciations négatives portant sur la mise en texte ou l'effet produit</b>
des incohérences (un tour de manège qui dure une demi-heure !) / problème cohérence : temps passé dans le manège	l. 3 'décor'
... attention aux incohérences l. 4 > 'jets de fumée' > 'incohérent' l. 10 > 'Pourquoi ?'	l. 14 'maladroit' l. 17 : 'il serait préférable de déplacer cette phrase'
l. 16-20 > 'incohérent' l. 22 à 25 > 'sommes-nous toujours à la gare ?' l. 25-28 > 'une fête foraine ?'	Pas vraiment de péripétie
'train / métro' ; 'sens ?'	... ton histoire ne fait pas assez peur, est trop tranquille
S'agit-il du train ou du métro ? l. 16 > 'l'enfer te soulage-t-il ?' l. 21-22 > 'il est difficile de faire les deux' l. 24 > 'as-tu visité toute la ville ?' l. 25-26 > 'où sommes-nous ?'	Les effets de style nuisent à la construction du sens. Il faut construire la trame de ton devoir de façon plus rigoureuse pour éviter les problèmes de cohérence.
Problèmes de cohérence Est-ce un train ou un métro ? L'annonce de la panne devrait se faire avant que le train reparte. 'locomotive / métro'	Les champs lexicaux du bruit et de la vitesse sont mal utilisés Relier plus clairement les phrases entre elles. Le rythme du récit se scande par des points. Par ce moyen, l'impression de vitesse et de brouhaha que vous vouliez créer aurait pris consistance. / flèches : Vous pouviez utiliser l'expression « un train d'enfer »'.
Nombreuses incohérences logiques : - prend-il le train au début ? Non : le métro, avant de prendre le train. Où est-il ? A la gare ou dans toute la ville ? Que viennent faire les « sucreries » ici ? fête foraine.... - 'il n'est pas dans toute la ville : il est à la gare ! 'train / métro ; il n'attend donc pas le train : il doit aller à la gare d'abord !' l. 27 > 'train de l'enfer' 'ou le « métro de l'enfer » ? On s'y perd.	... mais tu dois mettre en place des transitions : mots de liaison, phrase introductive... (alors, puis, après ma descente du train, sur le quai...) l. 9-10 > 'pas assez de mots de liaison' l. 21 > 'transition trop abrupte'
l. 6 > 'incohérent : train ou métro' autres' l. 11 > ' ?dans un train fantôme ?' l. 25 > 'qu'est-ce ?'	Il aurait fallu recentrer ton récit autour de la panne pour qu'il soit plus efficace
des incohérences dans la dimension temporelle / des lieux qui défilent mais sans lien réel. l. 16 à 18 > 'incohérent dans le déroulement' : 'Expliquer pourquoi et comment un simple métro se change en train de l'enfer' '( ?) le passage de la gare à la ville est brutal. Le lecteur ne connaît pas les raisons de cette agitation'	Tu as voulu éviter les répétitions autour du mot « train » mais cela devient contradictoire.
Comment le narrateur peut-il lire son journal dans le train de l'enfer ?	l. 6 > 'incohérence des termes : locomotive à vapeur / métro'
Ton texte manque parfois de cohérence. Parles-tu d'un métro ou d'un train ?	... mais il faut penser à mieux articuler ton texte.
'train > métro : l'un ou l'autre 'donnaient un sentiment de frayeur > à qui ? Pas clair' l. 27-28 > '~-léger'	l. 3 > reconstruis ta phrase, 'donnaient / et voilà que > md,
Le train et le métro ne sont pas les mêmes véhicules 'train (deux fois) != métro	/ 'sentiment de frayeur > mal dit'

Appréciations négatives portant sur le référent (suite)	Appréciations négatives portant sur la mise en texte ou l'effet produit (suite)
<p>métro ou train ? il faut choisir ? pourquoi « enfer » ? Ce sont les autres usagers l'enfer ? ou autre chose ?</p>	<p>l. 16 et 27 &gt; 'Tu n'expliques pas bien ce que tu entends par « train de l'enfer ». De plus, le début de ton texte rend la suite peu cohérente.' ... mais elles se relient très mal entre elles. Sujet mal compris. / avant 'la joie' &gt; '(X) lien avec la principale' l. 8 &gt; 'tout le reste &gt; mal dit' 'donnaient un sentiment &gt; mal dit l. 27-28 &gt; 'moi &gt; un peu lourd et même incorrect (« à moi ») car le pronom « moi » reprend le « me » et règle sa forme en fonction du verbe « suffire » + à qqn.</p>
<p>l. 4 &gt; 'problème de cohérence : le train est-il donc arrivé ?' l. 6 &gt; attention à la confusion train / métro</p>	<p>D'une façon générale ton récit n'est pas assez organisé : il manque par exemple des connecteurs logiques. / premier paragraphe : 'Il manque des connecteurs logiques. Tes phrases sont simplement juxtaposées' l. 13 &gt; à la virgule : tu dois « couper » ta phrase. Tu ne peux pas enchaîner à la suite toutes les « actions »'.</p>
<p>'Attention aux termes que tu choisis : ce n'est pas la même chose un train et un métro'</p>	<p>l. 13 &gt; à la virgule : ponctuation l. 14-15 &gt; maladroit</p>
<p>On ne comprend pas très bien en quoi ce métro est lié à l'enfer (il faudrait faire partager davantage cette phobie du métro ou du train) l. 16 à 19 &gt; est-il en panne ou reprend-il son élan ?</p>	<p>train &gt; métro &gt; train : il aurait fallu choisir d'autres synonymes</p>
<p>... malgré les incohérences. / 'train ou métro ?' / acolade l. 16-18 &gt; incohérent</p>	<p>Tu aurais pu préserver le mystère en ne révélant pas tout de suite qu'il s'agit d'un métro : ainsi le lecteur aurait assisté à un véritable retournement de situation en apprenant que le « train de l'enfer » n'est qu'un banal métro l. 16 à 19 &gt; acolade 'coupe tes phrases !</p>
<p>... malgré quelques incohérences</p>	<p>l. 13 &gt; ponctuation / 'donnaient un sentiment de frayeur &gt; md</p>
<p>Avant la l. 21 &gt; 'il manque une petite phrase ici : on a l'impression que les enfants et les magasins dont tu parles sont dans la gare'</p>	<p>La nouvelle est difficile à comprendre pour ton lecteur ; l'atmosphère globale fait penser à une fête foraine ; si c'était volontaire, il aurait fallu être plus clair acolade l. 22-26 &gt; 'tu n'es pas assez précis ou tu oublies de dire au lecteur qu'il est sorti de la gare.'</p>
<p>'train &gt; métro l. 16 &gt; 'il s'agit d'un train ou d'un métro'</p>	<p>Ton devoir est un peu confus. Il aurait fallu plus te centrer sur ton titre par exemple, et décrire véritablement et de façon précise ce train de l'enfer. Bien, tu essaies de donner une certaine ambiance qui correspondrait à ton titre mais tu ne le réexploites pas par la suite. C'est dommage. C'est autour de cette notion / ambiance que ton texte aurait pu se construire.</p>
<p>Le lieu et le transport n'est pas clairement déterminé et donné</p>	
<p>Le métro passe donc dans la même gare que le train ? - Est-ce un train ou un métro ? Ton personnage est sensé être à la gare. Est-ce donc possible qu'on y trouve tous ces magasins ? Logiquement on n'annonce pas la panne après qu'elle est réparée, incohérence.</p>	

## Éléments d'interprétation

(Classement des annotations qui évoquent la mise en place d'un univers de référence et sa textualisation)

L'examen des interventions des correcteurs montre dans ce domaine des tendances lourdes. Pour ce qui est des annotations sur le référent, on note cinq copies portant des annotations positives et vingt-trois des annotations négatives. Pour ce qui est de la mise en texte ou de l'effet produit, l'écart est à peine moins grand<sup>266</sup>.

Parmi les correcteurs qui approuvent la mise en place d'une histoire dont le contenu est jugé intéressant, un seul d'entre eux formule explicitement son adhésion à la perspective globale adoptée par l'élève scripteur.

**Copie 3** : METRO COPIE CORR 3 (page 1/1)  
Idée de passer d'un « train » à un « train fantôme » intéressante

Le début du récit semble concentrer les motifs de satisfaction de ceux qui interviennent sur le plan de la mise en texte.

**Copie 9** : METRO COPIE CORR 9 (page 1/1)  
Ton écriture est agréable... l.1-3 > 'bonne mise en place'

Mais les deux tiers environ des lecteurs ne formulent aucune remarque positive. La propension au négatif n'est pas surprenante compte tenu de la consigne donnée de « correction d'une copie » même si on ne peut que s'interroger pédagogiquement sur la représentation que le correcteur renvoie de lui-même à l'élève en pratiquant de la sorte.

---

<sup>266</sup> 7 correcteurs interviennent positivement et 22 interviennent par des annotations négatives.

Les annotations négatives portant sur la mise en texte et l'effet produit sont assez hétérogènes. Elles se concentrent souvent sur des contestations ponctuelles de choix langagiers.

**Copie 2** : METRO COPIE CORR 2 (page 1/1)

/l. 14 > 'maladroit'

/l. 17 > 'il serait préférable de déplacer cette phrase'

**Copie 8** : METRO COPIE CORR 8 (page 1/1)

... mais tu dois mettre en place des transitions : mots de liaison, phrase introductive...

(alors, puis, après ma descente du train, sur le quai...)

/l. 9-10 > 'pas assez de mots de liaison'

/l. 21 > 'transition trop abrupte'

Les correcteurs signalent la perception de maladroresses (« ponctuation », « maladroit », « m.d. »), de « répétitions » par exemple ; ils donnent leur appréciation sur l'ordre textuel de présentation des événements sans en contester l'existence. On trouve parfois des conseils stylistiques en rapport avec la syntaxe ou les choix lexicaux. Quelques correcteurs jugent maladroit le choix de la juxtaposition fait par l'élève et suggèrent l'insertion de connecteurs.

Les conduites de correction sont quantitativement très diverses. À des interventions ponctuelles et lapidaires de lecteurs qui choisissent de s'en tenir au constat s'opposent des interventions parfois nombreuses et développées vraisemblablement conçues dans une perspective de réécriture ultérieure autonome de l'élève.

**Copie 15** : METRO COPIE CORR 15 (page 1/1)

l. 3 > reconstruis ta phrase, 'donnaient / et voilà que > md,

**Copie 2** : METRO COPIE CORR 2 (page 1/1)

/l. 16 et 27 > 'Tu n'expliques pas bien ce que tu entends par « train de l'enfer ». De plus, le début de ton texte rend la suite peu cohérente.'

(les idées) se relient très mal entre elles.

/ avant 'la joie' > '(X) lien avec la principale'

l. 8 'tout le reste > mal dit' / 'donnaient un sentiment' > mal dit

/l. 27-28 > 'moi > un peu lourd et même incorrect (« à moi ») car le pronom « moi » reprend le « me » et règle sa forme en fonction du verbe « suffire » + à qqn.

On doit néanmoins à cette occasion être sensible à la multiplication des modalisations qui apparaissent dans le discours des correcteurs et marquent une volonté d'atténuation des points de vue ou des injonctions.

**Copie 2** : METRO COPIE CORR 2 (page 1/1)

/l. 17 > '*il serait préférable de déplacer cette phrase*'

**Copie 7** : METRO COPIE CORR 7 (page 1/1)

L'annonce de la panne *devrait* se faire avant que le train reparte.

**Copie 10** : METRO COPIE CORR 10 (page 1/1)

Il *aurait* fallu recentrer ton récit autour de la panne pour qu'il soit *plus* efficace

**Copie 20** : METRO COPIE CORR 20 (page 1/1)

D'une façon générale ton récit n'est *pas assez* organisé : il manque par exemple des connecteurs logiques.

Les modalisations traduisent-elles la précaution de certains lecteurs quant au destinataire ? Il s'agirait alors de ne pas heurter l'élève, futur lecteur de la copie corrigée. Elles peuvent aussi noter l'imprécision du jugement du correcteur, ou sa difficulté à l'exprimer. Ces remarques ne risquent-elles pas d'apparaître particulièrement « floues » pour les destinataires ?

S'agit-il donc simplement de ménager ces derniers, de montrer une « bonne volonté » de lecteur, d'où une multiplication de remarques teintées d'euphémisme, ou de laisser transparaître une incapacité à affirmer une position précise dans un domaine qui admet des solutions multiples ?

Alors que dans l'appréciation de la « mise en texte », l'attitude critique pourrait être paraphrasée par un énoncé du type « tu penses bien mais écris mal », dans les annotations portant sur le référent proprement dit, c'est la représentation du monde que l'élève propose qui est stigmatisée.

Les annotations négatives portant sur le référent proprement dit nous permettent de lire en creux une attente des lecteurs que le texte déçoit. On remarquera facilement que toute dérogation au réalisme du monde représenté est

soumis à critique. Le « train » n'est pas un « métro » et la lecture du journal n'est pas possible dans le train de l'enfer. Le cadre spatio-temporel apparaît essentiel et doit répondre lui aussi aux lois du réalisme.

**Copie 1** : METRO COPIE CORR 1 (page 1/1)

des incohérences (un tour de manège qui dure une demi-heure !) / problème cohérence : temps passé dans le manège

**Copie 6** : METRO COPIE CORR 6 (page 1/1)

S'agit-il du train ou du métro ?

/ l. 16 > 'l'enfer te soulage-t-il ?'

/ l. 21-22 > 'il est difficile de faire les deux'

/ l.24 > 'as-tu visité toute la ville ?'

/ l. 25-26 > 'où sommes-nous ?'

**Copie 8** : METRO COPIE CORR 8 (page 1/1)

Nombreuses incohérences logiques :

- prend-il le train au début ? Non : le métro, avant de prendre le train. Où est-il ? A la gare ou dans toute la ville ? Que viennent faire les « sucreries » ici ? fête foraine....

- 'il n'est pas dans toute la ville : il est à la gare ! 'train / métro ; il n'attend donc pas le train : il doit aller à la gare d'abord !'

/ l.27 > 'train de l'enfer' 'ou le « métro de l'enfer » ? On s'y perd.

**Copie 12** : METRO COPIE CORR 12 (page 1/1)

Comment le narrateur peut-il lire son journal dans le train de l'enfer ?

**Copie 28** : METRO COPIE CORR 28 (page 1/1)

Le métro passe donc dans la même gare que le train ? - Est-ce un train ou un métro ?

Ton personnage est sensé être à la gare. Est-ce donc possible qu'on y trouve tous ces magasins ?

Logiquement on n'annonce pas la panne après qu'elle est réparée, incohérence.

La déception du lecteur est marquée majoritairement dans les annotations portant sur le référent par des formules interrogatives, engageant ainsi avec l'élève un pseudo dialogue qui vise peut-être à le faire reconsidérer la représentation du monde qu'il propose, et qui nous informent sur les points d'achoppement de la lecture. L'absence de prise en compte de l'opposition train / métro est bien sûr mise en évidence mais d'autres dérogations au réalisme sont présentées comme obstacles à la lecture. L'insuffisante localisation de l'action (« où sommes-nous ? ») et la représentation stéréotypée des lieux (« Ton personnage est sensé (sic) être à la gare. Est-ce donc possible qu'on y trouve tous ces magasins ? »), l'irrespect de la durée traditionnelle d'un tour de manège (« un tour de manège qui dure une demi-heure ! »), l'incompatibilité entre des actions simultanées (« Comment le narrateur



peut-il lire son journal dans le train de l'enfer ? ») dénoncent les ignorances du scripteur.

Les nombreuses critiques portant sur la mise en texte et l'effet produit, même modalisées, se font sur le mode de l'affirmation, alors que la fréquence des interrogations caractérisent les interventions sur la représentation du monde.

De fait, le lecteur semble aborder avec une certaine pudeur le monde construit par l'élève et tente d'intervenir en se fondant avant tout sur son expertise, il réagit en « technicien » du texte.

## 5.2.6. Traces portant sur les caractéristiques énonciatives

1	Problème énonciation > qui est le narrateur ? P3 ? P1 et 2 ? Il faut choisir et s'y tenir ! <i>Flèches</i> 'Jeannot / moi'
2	1.7 > 'qui est le narrateur ?'
3	2- disparition du personnage principal Jeannot. 1.6 > '1 <sup>ère</sup> ou 3 <sup>ème</sup> personne'
4	Quand tu choisis un personnage, respecte ce choix tout au long du récit (Jeannot... il), si tu choisis la première personne, assume-le. Où est passé Jeannot ? Qui est « je » ? <i>Mots entourés</i> 'Jeannot / moi'
5	Des problèmes de cohérence (Jeannot/je). 'il faut choisir' > <i>flèches</i> > 'Jeannot / moi'
6	'qui est le personnage ?' > <i>flèches</i> 'Jeannot / moi' / 1.5 > 'tu en es témoin ?'
7	Que devient Jeannot dans la suite du texte ? Pourquoi passes-tu d'un récit à la troisième personne à un récit à la première personne ?
8	Qui raconte l'histoire ? Jeannot ? Dans ce cas il doit dire « je » dès le début ? >> point de vue interne du narrateur. <i>Flèches</i> 'Jeannot / moi' : changement de point de vue illogique > qui est le narrateur ?
9	Surtout veille à la cohérence de la narration : pose-toi les questions : qui raconte ? A qui s'adresse-t-il ? Ensuite il faut s'y tenir. Ici il aurait fallu garder tout du long un narrateur à la première personne par exemple. 1.7 > 'incohérent : qui raconte ?'
10	Ta situation initiale est isolée et évoque un personnage qui disparaît. 'Pourquoi ce personnage disparaît. Il aurait fallu le conserver dans ton récit, ou commencer d'emblée à la première personne'
11	1.1 > 'attention à l'énonciation'
12	<i>Mots entourés</i> : 'Jeannot, 1.1/ Je, 1.9' / 1.1 'incohérence de l'énonciation'
13	
14	Qui est Jeannot ? Il faut parfois mieux articuler ta pensée. Qui est le narrateur ? être parfois plus cohérent (choix du narrateur par exemple)
15	Réfléchis : > qui est le narrateur de ta nouvelle ? > Qui est le héros ? Jeannot ou « moi » ? Tu dois garder le même narrateur tout au long de la nouvelle. 'Moi > où est Jeannot ? Es-tu un personnage de la nouvelle ?
16	demande-toi qui parle. 'Jeannot / Moi > Qui parle ? Est-ce le narrateur de l'histoire. Est-ce Jeannot ?'
17	
18	Garde la même personne : récit à la troisième personne ou à la première.
19	1.7 > 'moi > attention, tu ne fais aucune transition pour passer de « Jeannot » à « moi », « je »'
20	
21	(--) tu changes de narrateur ou de point de vue. (--) des incohérences (que devient Jeannot ? le train ?) 1.9 > 'que devient Jeannot ?'
22	'qui est le narrateur : je ou il ?'
23	- Jeannot > 1 <sup>ère</sup> personne Jeannot > moi'
24	Jeannot est remplacé par « moi »
25	'Jeannot / Je > 3 <sup>ème</sup> ou 1 <sup>ère</sup> personne du singulier ? Est-ce que tu nous racontes ton histoire ou celle d'une autre personne ?'
26	Certaines incohérences récit à la troisième personne qui devient un récit à la 1 <sup>ère</sup> personne. 'Jeannot / Moi > 'incohérent : tu passes de la troisième à la première personne'
27	De même, le personnage ; est-ce Jeannot ou un personnage narrateur (« je ») ? 'changement de point de vue'
28	- Pourquoi ce changement de point de vue ?

## Éléments d'interprétation

(Classement des annotations qui évoquent les caractéristiques énonciatives)

Compte tenu du texte proposé, la mise en évidence d'une rupture énonciative forte et pénalisante pour l'appréciation du texte était évidemment attendue.<sup>267</sup> On peut souscrire aux interventions des correcteurs qui demandent à l'élève d'homogénéiser le système énonciatif de cette production textuelle, de choisir entre la première et la troisième personne. Les approches sont néanmoins très différentes d'un correcteur à l'autre. C'est parfois en référence explicite à l'énonciation, parfois en référence à la notion de point de vue narratif, parfois en appelant à l'impossible compréhension du système de personnages mis en place que sont formulées les remarques. Certains correcteurs cumulent les entrées ci-dessus.

On est par ailleurs étonné de l'absence de remarque dans trois copies corrigées<sup>268</sup>. Il est peu probable que les correcteurs aient repéré une erreur sans vouloir la signaler au scripteur. Il faut donc envisager le fait que la rupture énonciative peut n'être pas perçue par des lecteurs experts !

La correction 13 (METRO COPIE CORR 13) peut être qualifiée de « distante » ;

**Copie 13** : METRO COPIE CORR 13 (page 1/1)

Texte poétique mais ce n'est pas une nouvelle.  
Texte centré davantage sur les sentiments et les impressions plutôt que sur l'action comme cela doit être le cas dans une nouvelle. Mais il y a une unité - fin surprenante : fête foraine.

Entièrement focalisée sur la contestation de l'appartenance générique, tout en reconnaissant l'existence d'une unité et d'une chute surprenante, elle propose une annotation générale explicative mais aucune intervention n'apparaît ni dans les marges ni dans le corps du texte.

---

<sup>267</sup> Il faudrait aussi s'interroger sur la difficulté du travail qui fait l'objet de la commande : produire une nouvelle à chute surprenante dans l'espace de la page, dactylographiée il est vrai, est un exercice extrêmement difficile. Le correcteur est de ce fait dans une situation particulière de lecture, assez peu commune si l'on pense à un lecteur ordinaire de nouvelles qui, même brèves, atteignent difficilement ce degré de concision. En effet, la brièveté est suffisante pour que l'ensemble du texte reste en mémoire ce qui ne serait pas le cas avec un texte de cinq à six pages par exemple.

<sup>268</sup> Il s'agit des copies METRO COPIE CORR 13, 17 et 20.

La correction 17 (METRO COPIE CORR 17) entre davantage dans le détail du texte pour mettre en valeur des dysfonctionnements micro-textuels, mais la cohérence du texte est appréciée uniquement à travers le problème de la référence au moyen de transport – train ou métro – dont la confusion semble faire écran à tout autre élément constitutif du récit.

Le choix du moyen de transport occupe aussi le correcteur 20 (METRO COPIE CORR 20) ; son attention est par ailleurs focalisée sur des problèmes de niveau de langage et de construction, en particulier phrastique.

Si l'on considère que l'ambiguïté du transport choisi repose sur la substitution maladroite du seul mot « train » à « métro » lequel, après tout, n'est employé que dans le titre et une fois dans le corps du texte<sup>269</sup>, on voit que les correcteurs 17 et 20 sont préoccupés par des considérations de faible empan. Le correcteur 17 prend pourtant la peine de revenir à l'ensemble du texte dans sa « condamnation » finale.

**Copie 17** : METRO COPIE CORR 17 (page 1/1)

Il n'y a pas de chute ; le schéma de la nouvelle n'est pas respecté.  
Le train et le métro ne sont pas les mêmes véhicules.

Le correcteur 20, quant à lui, montre combien il est éloigné de la prise en considération globale de cette production : l'annotation générale reste focalisée sur les choix lexicaux et syntaxiques.

**Copie 20** : METRO COPIE CORR 20 (page 1/1)

D'une façon générale ton récit n'est pas assez organisé : il manque par exemple des connecteurs logiques.  
Attention à ne pas sombrer dans le registre familier.

---

<sup>269</sup> Le mot « métro » apparaît une fois à la ligne 6 du texte mais est d'abord présent dans le titre donné par l'élève à sa nouvelle. On ne peut présager de l'ordre dans lequel a pu s'effectuer l'écriture. Si un scripteur doué d'une certaine expertise titre *a posteriori*, il n'est pas certain que l'élève ait agi de cette manière. Le choix du titre a pu en effet précéder l'écriture, comme on peut souvent le constater en observant des élèves en situation de travail, et jouer un rôle de déclencheur de l'imaginaire pour l'invention de cette histoire. Il apparaît encore à la ligne 6, après l'emploi du mot « locomotive » (à vapeur) ce qui permet de penser que l'élève pense effectivement à un « train », seule désignation utilisée par la suite.

Ces trois corrections déviantes par rapport au corpus analysé sont révélatrices de la subjectivité inhérente à l'acte de correction. Une subjectivité qui ne se réduit pas à des considérations axiologiques, à des marques « appréciatives ». Il n'est pas seulement question ici de savoir si le texte est « bon » ou non, mais de préciser quelle lecture en a été faite. Si la référence à l'énonciation a été « oubliée », c'est parce qu'elle a été occultée par des préoccupations plus fortes. À l'évidence, le correcteur 13, saisit l'opportunité de cette copie pour préciser sa conception de la nouvelle, alors que les correcteurs 17 et 20 sont accaparés par une correction attentive au détail du texte et pilotée par des considérations normatives, le niveau de langage à employer par exemple.

Le fait de ne pas rendre compte d'un dysfonctionnement aussi « lisible » nous invite à nous interroger sur la prégnance de postures de lecture qui sont activées dans cet univers de métadiscours tout à fait spécifique.

Les particularités de ces trois corrections de copies ne peuvent nous faire oublier la majorité des correcteurs de notre corpus dont le reproche de non conformité à l'homogénéité ordinaire du système énonciatif du *Métro de l'Enfer* est une constante.

La variété des systèmes de référence utilisés pour signaler la défaillance de l'élève peut s'expliquer par un souci de réussite de l'interaction pédagogique, c'est-à-dire par la volonté de voir le discours effectivement compris par l'élève interlocuteur. Le mot « énonciation » employé sans explicitation n'apparaît en effet qu'une seule fois (« attention à l'énonciation » METRO COPIE CORR 16). La plupart des correcteurs choisissent de développer leurs remarques, s'interrogent sur le choix du narrateur, de la première ou de la troisième personne, attirent l'attention sur le système des personnages. La modalité interrogative, fréquemment utilisée, peut traduire l'amorce d'un dialogue auquel l'élève devra répondre<sup>270</sup> ; elle mime surtout la réaction du lecteur face au texte. Cette dernière fonction des interrogatives est sans doute à privilégier car celles-ci ne sont jamais suivies de réelles injonctions de

---

<sup>270</sup> Par la reprise de son texte lors d'une activité de correction individuelle ou de réécriture.

réécriture et introduisent le plus souvent des constats déceptifs (« Il aurait fallu... » METRO COPIE CORR 10).

Le texte de l'élève est défaillant par rapport à la représentation que le lecteur se fait de ce que peut être la production de l'élève, mais celle-ci, un premier jet, peine à être considérée comme un objet en devenir qui peut lui-même porter en germe les outils de son amélioration, la motivation d'une réécriture.

En effet, si l'on veut bien admettre que l'erreur n'est pas celle que l'évidence nous impose, on peut alors considérer que la rupture fait ici apparaître non pas un mais deux personnages : « Je » narrateur et protagoniste malgré lui de cette sortie foraine et « Jeannot »<sup>271</sup>. Il s'ouvre alors bien d'autres possibles et l'amélioration du texte passerait alors moins par une fusion Jeannot / narrateur que par la gestion de deux personnages liés par l'expérience commune et éventuellement diversement appréciée de la fête foraine.

De manière générale, la lecture du texte semble se faire en référence à une norme implicite qui pose la simplicité comme valeur indépassable.

---

<sup>271</sup> Cette potentialité est peut-être en germe dans l'annotation marginale : l. 7 : 'moi > attention, tu ne fais aucune transition pour passer de « Jeannot » à « moi », « je »' du correcteur 19 (METRO COPIE CORR 19).

### 5.2.7. Traces portant sur le système temporel et verbal

Si nous choisissons cette entrée grammaticale relative au système verbal<sup>272</sup>, c'est bien sûr parce que le nombre d'annotations répertoriées est significatif. Douze interventions dans un texte qui globalement n'est pas trop défaillant sur ce plan<sup>273</sup>. Le système verbal reste un domaine sensible dans tous les apprentissages concernant le récit, le mot même de « récit », particulièrement polysémique, ne participant pas à la clarification de la situation.

---

<sup>272</sup> Le classement effectué dans le tableau exclut les annotations qui renvoient uniquement à la cohérence sémantique et au déroulement des événements dans leur succession ou leur durée.

<sup>273</sup> Douze interventions auxquelles on doit ajouter pour être complet dix-huit soulignements ou modifications de la finale erronée de « repris » corrigée le cas échéant en « reprit ».

## Classement des traces en rapport avec le système verbal<sup>274</sup>

<b>Appréciation positive de la gestion des temps et de leurs emplois</b>	<b>Appréciation positive de la qualité de la morphologie verbale</b>	<b>Appréciation négative de la gestion des temps et de leurs emplois</b>	<b>Appréciation négative de la qualité de la morphologie verbale</b>
Tu maîtrises bien l'imparfait et le passé simple (temps du récit) de manière générale. (25)	Bonne maîtrise de la conjugaison (14)	Problème : présent à la fin ! 'attendait, suffit, préfère' (tps)' (1)	Quelques fautes de conjugaison (imparfait / passé simple) / 'je passai : attention à la conjugaison de l'imparfait' (16)
		Problème d'emplois des temps : non respect du temps choisi / mauvais choix imparfait / passé simple (3)	
		l.19 'la concordance n'est pas correcte' (5)	
		l.19 'il faut garder le même temps tout au long du texte' (6)	
		Des incohérences dans la dimension temporelle. (10)	
		Attention à l'emploi des temps dans le récit (11)	
		l.16 : 'j'étais > ici, l'imparfait n'est pas très heureux' (19)	
		l.20 'j'arrivais enfin à la gare : temps : tu confonds imparfait et passé simple ici' (25)	
		'stresse : temps incorrect' (26)	

<sup>274</sup> L'examen de l'ensemble des annotations produites dans ce champ nous a amené à différencier les dysfonctionnements signalés de la gestion des temps verbaux des indications limitées à la morphologie verbale. Comme précédemment, nous distinguons par ailleurs les annotations positives et négatives.



## Éléments d'interprétation

(Appréciations portant sur le système temporel et verbal)

On peut tout d'abord noter l'insensibilité au problème de l'emploi des temps de plus de la moitié des lecteurs de ce texte ; soit qu'une intervention sur ce point ne leur ait pas paru nécessaire ou prioritaire par rapport à d'autres éléments, soit que le texte ne pose pas de problème sur ce plan à leurs yeux. À l'évidence, cet élément essentiel de la construction textuelle est majoritairement neutralisé par les correcteurs, pourtant l'attention d'une partie d'entre eux à la temporalité du récit justifie sans doute la place accordée à ce facteur de réussite dans les annotations.

Seuls deux lecteurs estiment nécessaire de valoriser ce qu'ils considèrent vraisemblablement comme une qualité (qu'ils ne rencontrent peut-être pas fréquemment dans les classes dont ils ont la charge). On remarquera à ce sujet que l'un se réfère au système des temps proprement dit, l'autre à la connaissance de la morphologie.

Cette dernière observation nous invite à un constat plus général. Qu'il s'agisse d'appréciations positives ou négatives, aucun correcteur n'intervient par ses annotations dans les deux champs ainsi isolés. Temps et valeurs d'une part, temps et morphologie d'autre part, ne sont jamais investis de manière complémentaire. La majorité des correcteurs fixent leur attention sur la pertinence de l'emploi des temps sans investir le champ de la morphologie<sup>275</sup>, quelques-uns mettent en évidence des erreurs de conjugaison et n'interviennent pas sur le système verbal en tant que tel. On peut se demander si les deux domaines pourtant complémentaires ne tendent pas à s'exclure dans la pratique, chaque lecteur affichant de cette manière une priorité personnelle ou un état différencié de savoirs acquis préalablement.

Il nous faut porter plus avant notre attention sur les appréciations négatives qui sont reproduites dans les deux dernières colonnes du tableau ci-dessus. Elles peuvent être analysées de manière plus précise : en effet certains lieux du texte semblent concentrer les insatisfactions professorales.

---

<sup>275</sup> Il est vrai que les erreurs de morphologie verbale sont rares dans ce texte.

L'appréciation des emplois verbaux du texte donne lieu certes à des signalements généraux : ils se traduisent en exhortations à s'interroger globalement sur le système<sup>276</sup>. On rencontre aussi des signalements spécifiques parfois très précis : fautes soulignées, lettres entourées, annotations localisées. Nous analyserons à présent ce que les annotations laissent apparaître sur les copies dans les cas d'intervention concernant le système des temps verbaux.

### **Détail des traces portant sur le système verbal.**

La présentation ci-dessous fait apparaître les annotations générales (dans l'encadré) ou marginales portées sur les copies et reproduit, autant que faire se peut, les éléments mis en valeur dans le texte de l'élève, qui seront analysés ensuite<sup>277</sup>.

---

<sup>276</sup> On peut douter de l'impact pédagogique de ce genre d'invitation mais nous ne nous plaçons pas ici en terme d'efficacité réelle.

<sup>277</sup> Nous n'avons pas reproduit ici les dix-sept corrections apportées à la forme « repris » sans autre précision ou faisant simplement apparaître en marge la mention « conjugaison ». L'analyse de cette graphie erronée n'apparaît donc qu'une seule fois ci-dessous, dans l'exemple de la copie 19 (METRO COPIE CORR 19).

<b>Copie 1</b> METRO COPIE CORR 1	Problème : présent à la fin !
--------------------------------------	-------------------------------

<b>Copie 3</b> METRO COPIE CORR 3	Problème d'emplois des temps : non respect du temps choisi / mauvais choix imparfait / passé simple
--------------------------------------	---

Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage.

<b>Copie 5</b> METRO COPIE CORR 5	l.19 > 'la concordance n'est pas correcte'
--------------------------------------	--

Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.

<b>Copie 6</b> METRO COPIE CORR 6	l.19 > 'il faut garder le même temps tout au long du texte'
--------------------------------------	---

Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.

<b>Copie 10</b> METRO COPIE CORR 10	Des incohérences dans la dimension temporelle.
--	--

<b>Copie 11</b> METRO COPIE CORR 11	Attention à l'emploi des temps dans le récit
--	--

<b>Copie 14</b> METRO COPIE CORR 14	Bonne maîtrise de la conjugaison
--	----------------------------------

<b>Copie 16</b> METRO COPIE CORR 16	Quelques fautes de conjugaison (imparfait / passé simple)
--	---

Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage.

TPS  
Attention à la conjugaison de l'imparfait

<b>Copie 18</b> METRO COPIE CORR 18	/1.20 > temps
--	---------------

Une demie-heure plus tard, j'arrivais enfin a la gare.

Temps

<b>Copie 19</b> METRO COPIE CORR 19	/1.16 > 'j'étais > ici, l'imparfait n'est pas très heureux'
--	---

Reprit (passé simple)

Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre,

Ici l'imparfait n'est pas très heureux

<b>Copie 25</b> METRO COPIE CORR 25	Tu maîtrises bien l'imparfait et le passé simple (temps du récit) de manière générale. /1.20 > 'j'arrivais enfin à la gare : temps : tu confonds imparfait et passé simple ici'
--	--

Une demie-heure plus tard, j'arrivais enfin a la gare.

orth

TPS ! tu confonds imparfait et passé simple ici

<b>Copie 26</b> METRO COPIE CORR 26	/ 'stresse : temps incorrect'
--	-------------------------------

## Analyse

Il est rassurant de constater que les interventions les plus précises se concentrent sur des segments particuliers et relativement limités du texte ce qui nous permet de les envisager de manière comparative.

La mise en parallèle des traces laissées par les lecteurs 5 et 6 nous éclaire sur la variété des justifications convoquées pour commenter ce qui, dans les deux cas, est considéré comme fautif.

Des interventions quasiment identiques apparaissent dans le texte mais renvoient par l'intermédiaire des annotations marginales à des références tout à fait différentes. Quand le lecteur 5 demande le respect de la « concordance » des temps, le lecteur 6 énonce une obligation d'homogénéité temporelle des plus curieuses. Le métalangage y est particulièrement approximatif, et la tendance connue à l'hypernormativité s'exprime avec force dans une affirmation en forme de « loi » dont le caractère scientifique et pédagogique laisse à penser : « Il faut garder le même temps tout au long du texte » (METRO COPIE CORR 6). On ne peut que s'inquiéter du sort d'un élève qui mettrait ce précepte à exécution, en corrigeant ou en effectuant une réécriture, ou plus généralement d'un scripteur qui le ferait sien.

Une autre curiosité se présente lors de la comparaison des annotations proposées par les lecteurs 3 et 16. Dans les deux cas, ce sont les finales verbales qui sont contestées. On reste évidemment surpris par le refus du passé simple « passai » (METRO COPIE CORR 16), on l'est aussi par les deux interprétations de la « faute ».

Pour le lecteur 3, il semble que dans une phrase à plusieurs verbes tous les verbes doivent être au même temps ! Sans doute partage-t-il la conception des lecteurs 5 et 6 quant à l'utilisation des temps. En revanche, le lecteur 16 ne semble absolument pas envisager la possibilité d'emploi du passé simple par l'élève, il s'en prend à son incompetence morphologique et suggère de mieux apprendre la conjugaison de l'imparfait.

La propension à privilégier l'imparfait est malgré tout inégalement partagée. La comparaison des corrections en 18 et 25 nous le prouve, copies où les lecteurs

réclament l'utilisation du passé simple. Les motivations des correcteurs restent néanmoins bien difficiles à comprendre. Quel pourrait être l'argument retenu pour justifier le fait qu'il faille employer ici obligatoirement l'imparfait ou le passé simple ? Peut-être une idée du « bonheur textuel » du lecteur comme semble le suggérer le lecteur 19 !

On voit que la recherche d'homogénéité du système verbal est particulièrement prégnante. Quand il ne s'agit pas d'uniformiser, l'alternance passé simple / imparfait est de règle au point d'exclure les emplois du présent comme le suggèrent les correcteurs 1 et 26.

L'importance légitime accordée au système des temps dans le récit tend à créer chez certains lecteurs des comportements de correction tout à fait abusifs. Il faut vraisemblablement rapporter cela à une conception excessivement normative de la langue et de l'écriture. Les savoirs sur le système verbal dans le texte narratif sont invoqués mais mis en œuvre de manière étonnamment simpliste et dangereusement restrictive. De fait, il apparaît que plusieurs de nos lecteurs transforment des constats linguistiques ou des connaissances générales sur le système du verbe en lois intangibles et inopportunément convoquées, sans rapport avec les contraintes réelles du discours soumis à leur lecture.

## 5.2.8. Autres traces

L'analyse de détail des textes corrigés fait apparaître d'autres interventions le plus souvent très ponctuelles ou de plus faible fréquence. Il en est ainsi du titre, assez peu commenté par les lecteurs<sup>278</sup>, dont la pertinence est diversement appréciée, comme de la présentation matérielle du texte en paragraphes.

Le découpage en paragraphes comme unité signifiante est en effet peu concerné et n'est évoqué qu'une seule fois par le lecteur 11 :

**Copie 11** : METRO COPIE CORR 11 (page 1/1)  
Il faut revoir la présentation, la mise en page de ton texte.  
/1. 5 > 'pourquoi aller à la ligne ?'

L'absence d'alinéa marquant le début d'un nouveau paragraphe est considéré comme un manquement à la règle de présentation standard.

**Copie 14** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)  
Ne pas oublier les alinéas.

**Copie 15** : METRO COPIE CORR 15 (page 1/1)  
Tu n'as pas fait d'alinéas ; on ne distingue pas les paragraphes > présentation incorrecte.

**Copie 16** : METRO COPIE CORR 16 (page 1/1)  
Soigne le découpage de ton texte en paragraphes. 'alinéa' (deux fois)

**Copie 24** : METRO COPIE CORR 24 (page 1/1)  
Présentation : chaque paragraphe doit commencer par un alinéa.

Deux autres centres d'intérêt occupent les correcteurs de manière significative : l'insertion du discours et le niveau de langage utilisé.

---

<sup>278</sup> Quatre annotations spécifiques : « Problème titre > absence de réf » (METRO COPIE CORR 1) ; « titre sympathique » (METRO COPIE CORR 4) ; « métro / enfer > titre mal choisi » (METRO COPIE CORR 18) ; « titre à revoir » (METRO COPIE CORR 21).

Les lignes 18 et 19 du texte de l'élève engendrent ainsi les réactions d'un tiers des lecteurs qui s'inquiètent de l'insertion du discours du conducteur.

**Copie 1** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

/l. 16-19 > 'SIL'

**Copie 14** : METRO COPIE CORR 15 (page 1/1)

Il faut insérer le discours (Cf. l. 19).

**Copie 15** : METRO COPIE CORR 16 (page 1/1)

l. 19 > Ici, il s'agit davantage de discours direct. Ce sont les paroles du conducteur.

Insère-les d'une autre façon'

**Copie 18** : METRO COPIE CORR 24 (page 1/1)

/ en marge avec accolade l. 18-19 > discours direct ! ponctuation

**Copie 21** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

/l. 18-19 > discours direct / discours indirect.

**Copie 22** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

/ accolade l. 18-19 > discours direct ou indirect ?'

**Copie 26** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

/l. 19 > « soulignement ondulé » : 'si c'est le conducteur qui parle utilise un verbe introducteur et des guillemets'

**Copie 27** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

/l. 18-19 > 'discours direct ou indirect ? Utiliser les marques du dialogue'

Le rappel à l'utilisation canonique des guillemets est plus ou moins péremptoire, mais la préoccupation est réelle. La formulation attendue supposait l'insertion du discours direct mis en évidence par sa ponctuation traditionnelle. Certains lecteurs pourtant envisagent de rendre discutabile cette interprétation en évoquant le « style indirect libre » (METRO COPIE CORR 1) ou en s'interrogeant sur l'origine du discours considéré (METRO COPIE CORR 22 et 27). Deux attitudes de lecture bien différentes qui traduisent deux manières de considérer le texte de l'élève : une posture de questionnement qui envisage la possibilité pour l'élève de choisir un mode d'insertion original voire ambigu s'oppose à une posture moins permissive qui tend à interpréter la rupture perçue par le lecteur comme un dysfonctionnement et à commander une « clarification » de l'expression par le recours aux normes les plus traditionnelles de ponctuation du discours direct.



Le niveau de langage choisi par l'élève donne lieu à quelques interventions qui se focalisent majoritairement sur certains éléments : les expressions « stresse », « rigolaient », « et voilà que » sont notées dans ce champ ainsi que la pronominalisation en « ça » refusée à cinq reprises. La dévalorisation du registre familier est particulièrement sensible dans la formulation du lecteur 20 : « Attention à ne pas sombrer dans le registre familier » mais il n'y a finalement qu'un seul lecteur qui s'exprime sur l'ensemble du texte. Il ne s'agit pas *stricto sensu* d'une intervention à propos du niveau de langage mais le refus du « style télégraphique », clairement posé comme un refus de la syntaxe du texte, peut être interprété comme la sanction d'une syntaxe inadaptée au niveau requis par l'écriture de la nouvelle.

**Copie 14** : METRO COPIE CORR 14 (page 1/1)

Le style télégraphique est à proscrire (cf. tu emploies trop de phrases nominales).  
(attention aux termes familiers ! ça : à proscrire)

**Copie 15** : METRO COPIE CORR 15 (page 1/1)

'ça > familier > cela (deux fois)

**Copie 16** : METRO COPIE CORR 16 (page 1/1)

'ça > familier > cela'

**Copie 17** : METRO COPIE CORR 17 (page 1/1)

'stresse > fam

**Copie 18** : METRO COPIE CORR 18 (page 1/1)

'ça me stresse > familier, qui dit ça ?

**Copie 19** : METRO COPIE CORR 19 (page 1/1)

'rigolaient > familier' / 'préférer cela'

**Copie 20** : METRO COPIE CORR 20 (page 1/1)

'ça me stresse > expression un peu trop familière / 'et voilà que > trop familier /  
Attention à ne pas sombrer dans le registre familier.

**Copie 23** : METRO COPIE CORR 23 (page 1/1)

'rigolaient, familier'

### 5.3. La correction : convergences de formes et divergences de contenus

Qu'il existe des écarts importants d'un correcteur à l'autre ne suscite pas réellement la surprise. Les différences d'appréciation entre évaluateurs existent dans toutes les disciplines scolaires<sup>279</sup> même si un barème soigneusement élaboré peut contribuer à réduire les écarts de notes. Il est plus surprenant de constater l'importance des écarts qui apparaissent dans l'appréhension même de la production d'un élève et s'expriment par la diversité des annotations.

Nous avons en effet, dans l'étude des corrections du *Métro de l'Enfer*, tenté de privilégier le recensement des interventions évaluatives sur le texte même, hors de toute considération de notation et même de comparaison d'une copie à l'autre à l'intérieur d'un ensemble. Les interventions recensées n'en renvoient pas moins à des conceptions préexistantes, déterminantes dans l'appréciation et le mode d'intervention sur la copie.

De ce point de vue, on a pu montrer que les correcteurs se saisissaient spontanément de la pratique traditionnelle de répartition des annotations – annotation globale et annotations marginales –, mais sans que cette distinction formelle n'induisse nécessairement une répartition systématique des contenus. En revanche, il apparaît clairement que les interventions correctives sont pilotées par des représentations du texte, du texte attendu d'un élève sans doute, du texte idéal peut-être, dans la situation de production spécifique. C'est le lieu privilégié d'expression des divergences entre les correcteurs.

On voit par exemple que le consensus sur le genre fonctionne mal. La notion même de « nouvelle » donne lieu à de multiples interprétations. La notion de

---

<sup>279</sup> Nous avons déjà évoqué cette réalité. La conception générale de la notation, la représentation de l'évaluation qui a pu se construire, les positions idéologiques - sur le laxisme de l'institution par exemple, voire certaines positions pédagogiques de principe - influent vraisemblablement de façon globale sur l'attribution d'une note, on n'oserait dire hors de toute considération d'une production particulière.

« chute » entraîne des écarts encore plus importants. Les injonctions institutionnelles ne peuvent être en principe à l'origine de ces écarts, en effet, elles interviennent peu sur la définition de tels savoirs de référence. Les savoirs « savants » des professeurs viennent d'ailleurs, de leurs études, de leurs lectures et de leurs informations personnelles mais aussi de leur conception de l'exercice du métier. Face à une production écrite, quels sont les éléments qui déterminent la lecture du professeur et lui suggèrent d'intervenir, de prendre la responsabilité de laisser une trace sur le texte de l'autre ? Le silence de l'institution nous amène à privilégier les facteurs interactionnels et personnels évidemment concernés.

Quelle représentation de l'interaction professeur / élève, quels intérêts, croyances, représentations, formations antérieures peuvent justifier les écarts relevés ?

Sur le plan de l'interaction, deux postures apparaissent clairement même si elles ne sont pas explicites. Où l'un des correcteurs intervient spontanément de manière assertive, l'autre préférera la modalité interrogative ou les formulations systématiquement modalisées, opposant ainsi deux conceptions de l'intervention magistrale sur le texte à corriger.

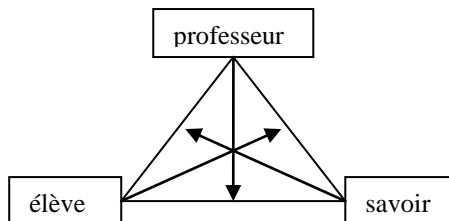
On peut penser que le responsable d'assertions considère le texte comme un « produit » (potentiellement achevé même si, de fait, il s'agit d'un premier jet) qui doit être apprécié, alors que le correcteur qui adopte plus fréquemment le questionnement se situe dans la perspective d'un texte « en devenir », d'un état de texte susceptible d'être remanié. Mais, au-delà de l'activité scripturale, il faut considérer l'impact de ce choix sur le plan pédagogique qui, en situation réelle, tend à clore ou à relancer l'interaction orale ou écrite en classe<sup>280</sup>.

Si la réflexion sur les conceptions de l'interaction scripteur / correcteur a ici toute son importance, on ne peut oublier, pour reprendre une représentation

---

<sup>280</sup> Il ne s'agit pas de hiérarchiser dans l'absolu les diverses attitudes qui peuvent chacune avoir leur fonction dans le cadre de la classe.

triangulaire bien connue<sup>281</sup>, le rapport qui unit le professeur au savoir et à sa complexité.



Trois dérives peuvent mettre à mal l'harmonie ainsi recherchée<sup>282</sup>.

Dans le cas qui nous occupe, certaines affirmations abusives que nous avons pu relever pourraient bien constituer des « dérives démiurgiques », le professeur imaginant qu'il « fusionne » de fait avec le savoir et n'a à considérer d'autre référent que lui-même pour poser un jugement.

La situation de correction, dont on a plusieurs fois souligné les difficultés dans la pratique quotidienne des enseignants, est apparemment peu propice aux réflexions approfondies sur les savoirs en jeu. Il apparaît néanmoins que la lecture des travaux d'élèves pour peu qu'elle soit partagée, peut être le lieu d'une réelle interrogation sur la formulation des savoirs et sur la pertinence de cette formulation dans une contextualisation contraignante<sup>283</sup>.

L'expérience de corrections multiples d'un même texte permet par ailleurs de mettre en évidence quelques caractéristiques de la conception du devoir d'élève. De ce point de vue, certaines orientations des corrections apparaissent clairement.

---

<sup>281</sup> Nous faisons allusion au célèbre triangle didactique ou pédagogique, que la formule « mettre l'élève au centre » a peut-être rendu géométriquement obsolète, mais qui peut ici être convoqué et qui prend tout son intérêt lorsqu'on envisage ses possibles « déformations ».

<sup>282</sup> On parle ainsi de dérive socio-affective quand les pôles « professeur » et « élève » tendent à se rapprocher au point de rejeter le « savoir » dans un ailleurs lointain, de dérive programmatique quand la logique du savoir disciplinaire organisé modélise l'action sans prendre en compte la réalité des acteurs. Une dérive démiurgique est perceptible lorsque le professeur propose le savoir comme une émanation de lui-même sans prendre la précaution de créer la distance nécessaire à son appropriation critique et efficace.

<sup>283</sup> En évoquant une « contextualisation contraignante », nous ne pensons pas à la nécessaire adaptation des annotations au destinataire, mais plus largement à une ré-interrogation des savoirs disciplinaires et à leur didactisation, compte tenu des divergences d'appréciation insoupçonnées tant que la confrontation des lectures n'a pas eu lieu.

Les interventions des correcteurs montrent que la « dimension technique » de la correction, centrée avant sur la mise en conformité du texte avec les normes en particulier grammaticales et orthographiques prennent le pas sur l'ouverture d'un dialogue entre le correcteur et le scripteur.

Le devoir scolaire n'est pas un lieu d'expression de la complexité. Lorsqu'un dysfonctionnement textuel est perçu, c'est dans la simplification de la situation ou du propos que réside très majoritairement la solution adoptée par le correcteur. Cette caractéristique du lecteur de copies est particulièrement évidente dans les remarques portant sur le système énonciatif du *Métro de l'Enfer*.

Le comportement correctif confine au paradoxe si on le rapporte aux autres pratiques de classe : alors que les activités scolaires de lecture tendent à valoriser la complexité, que les activités d'écriture requièrent fréquemment la mise en œuvre de procédés découverts lors de lectures, la correction semble, dans certains cas au moins, proposer une démarche inverse et commander la « simplicité ».

L'analyse de l'ensemble des annotations nous amène à penser qu'il s'agit pour l'élève en quête de réussite de produire un texte « lisse », c'est-à-dire exempt d'aspérités langagières ou référentielles. Ainsi, les interventions correctives portant sur la langue font-elles référence systématiquement à des normes ou à des « hyper » normes générales rarement référencées au texte lui-même. Ces dernières excluent toute interrogation du lecteur sur la validité de l'emploi d'un temps verbal ou d'un niveau de langage par exemple ; les annotations traduisent l'omnipotence du correcteur garant du bon usage et du bon goût. Il semble bien que pour le correcteur, la correction se trouve « ailleurs »...

# **Chapitre VI**

**Lire et annoter des copies :  
quelles pratiques ?**

**« La lettre d'Antigone » et « La pire journée ».**

## Introduction

L'analyse des corrections du texte *Le Métro de l'Enfer* nous oblige à considérer que les jeunes professeurs sont davantage des « correcteurs » que des « lecteurs ». Néanmoins les comportements sont loin d'être homogènes et méritent qu'on s'y attarde. L'interventionnisme, très variable d'un correcteur à l'autre, ne suffit pas à expliquer les oppositions entre les appréciations extrêmes que nous avons pu souligner.

Compte tenu de la radicalité de certains écarts, on ne peut oublier la « variable texte ». Avant de nous engager plus avant dans la recherche d'une possible typologie des profils de correcteurs ou plus exactement de postures de correction, il est nécessaire de s'interroger sur la permanence de certains comportements de correcteurs.

Aussi, afin d'échapper à l'écueil du déterminisme qui pourrait naître de l'observation des annotations portées sur un texte unique, puisqu'on a vu que les divergences les plus remarquables tiennent au désaccord quant à l'affectation d'un genre, la nouvelle, et en particulier à la reconnaissance d'une clôture définie comme une chute, il est nécessaire de diversifier le corpus de textes proposés à la correction.

À cette fin, nous avons renouvelé l'expérience de correction avec un autre groupe de professeurs stagiaires en introduisant un certain nombre de modifications du dispositif. La correction portera cette fois sur deux copies plus « traditionnelles » dans la présentation puisque proposées sous forme manuscrite, l'une d'entre elles ayant d'ailleurs donné lieu à quelques interventions graphiques du professeur qui a bien voulu nous confier le premier jet d'un élève de sa classe de seconde générale. Nous privilégierons néanmoins au cours de ce chapitre la correction du texte intitulé *La lettre d'Antigone*, après avoir vérifié que cette production, plus contrainte dans sa forme et plus homogène dans son appréhension initiale, est bien perçue comme un

« bon texte » par le groupe de correcteurs comme elle l'a été par l'enseignant plus expérimenté qui l'a choisie comme telle dans un paquet de copies de classe de troisième répondant à la même consigne d'écriture.

Une comparaison initiale des hypothèses sur l'origine des copies et leur qualité globale devrait notamment nous apporter quelques informations sur la manière dont les lecteurs de copies, d'abord privés de certaines informations concernant le contexte de production (le niveau de la classe par exemple) envisagent la lecture d'un devoir. Puis la comparaison des annotations générales que la correction a ensuite suscitées nous renseignera sur les différences d'appréhension de devoirs considérés comme qualitativement très différents. Nous pourrions alors interroger dans le détail la manière dont les professeurs de notre échantillon envisagent la correction d'un texte reconnu par tous comme un texte réussi. On peut en effet se demander comment la perception initiale d'un texte induit une éventuelle modification de la posture de correcteur.

Un devoir perçu comme de qualité suscite-t-il les mêmes réflexes correctifs qu'une production moins aboutie ? Quels dysfonctionnements retiennent alors l'attention des lecteurs et de quelle manière choisissent-ils d'intervenir ?



## **6.1. La recherche des « origines »**

### **6.1.1. Une lecture sans référence : le professeur aveuglé**

La lecture des travaux d'élèves, on l'a vu précédemment, prend place dans une situation de communication tout à fait spécifique. L'une des particularités de cette situation est la dissymétrie des partenaires. L'élève propose une réalisation d'après un sujet élaboré par celui qui deviendra quelques heures plus tard le lecteur privilégié, parfois unique, et surtout l'évaluateur. La situation d'examen est à bien des égards assez proche, même si cette fois, le sujet n'est pas de la responsabilité du correcteur. En effet, on imagine mal des correcteurs s'intéresser aux productions sans connaissance préalable des consignes données aux candidats.

On voit l'écart qui existe entre cette situation et d'autres pratiques sociales de lecture plus courantes dans lesquelles la découverte du texte est première. La question de l'origine, des motivations, de la commande du discours fait alors l'objet d'éventuelles interrogations ultérieures et les réponses apportées peuvent rester au stade de l'hypothèse.

Afin de mieux saisir l'opposition entre ces deux contextes, nous avons voulu rapprocher la lecture de devoirs d'élèves de la pratique courante. Pour ce faire, il nous fallait occulter les informations qui sont habituellement en possession des enseignants, c'est-à-dire celles qui tiennent au contexte de production et à la commande plus ou moins détaillée faite aux élèves.

#### **Situation expérimentale**

Deux textes ont donc été proposés à un groupe de jeunes enseignants, accompagnés d'une consigne de travail. Découvrir deux productions écrites d'élèves de classes différentes, l'une émanant d'un élève de collège, l'autre d'un élève de

lycée, et reconstruire succinctement les deux contextes possibles d'écriture, voire la formulation des consignes qui pouvaient être à l'origine des productions.

Pour la clarté de l'exposé, nous présenterons la situation faite aux acteurs de cette expérience dans un ordre qui mimera le déroulement des étapes suivies.

Dans un premier temps deux photocopies<sup>284</sup> des devoirs proposés à la lecture ont été distribuées à chacun des vingt-cinq participants sous la forme qui suit, accompagnés de la consigne de travail.

---

<sup>284</sup> Les copies reproduites ci-dessous ont été distribuées en l'état.

## « La lettre d'Antigone »

Créon,

Vous m'avez faite prisonnière je ne dors plus, ne mange plus, c'est à peine si j'ai une âme ici, mais ce n'est pas votre décision la cause de cela ... Non, être en cage m'importe peu, ce qui me met dans cet état, "grand" Créon, c'est de savoir que mon frère erre toujours ; nous sommes du même sang, je ne dois de le faire rejoindre les siens. Laissez-moi en prison, je n'en ricte. Ici je ne peux rien faire, appart peut-être j'oues avec votre culpabilité...

Polynice est votre neveu, il n'était pas parfait certes, mais, vous aussi, portages le sang qui ne coule plus dans ses veines. Que dira-t-on de Thèbes dans les siècles à venir ? qu'elle est la ville où les princes réclaments simplement leur dû n'ont pas le droit à une vie après la mort. Qu'on laisse un cadavre plein de verres à la vue et à l'odorat de tous, même des plus jeunes. Que son roi autrefois n'était qu'un lâche qui a dit "oui" ... Vous ne vous préoccupez donc pas de ce que dira le monde ? Il est indigne, d'un prétendu roi, de laisser pourrir son neveu, d'en faire un haïme pour satisfaire la ville ...

De quoi avez-vous peur ? Pourquoi ne pas prendre cette décision de libérer mon frère, qui vous

## « La lettre d'Antigone »

caro les yeux ? Un lâche oui, vous êtes un lâche  
et le Seigneur vous punira.

Si Polynice avait régné sur Thèbes et  
que vous étiez mort en sa faveur pendant son règne,  
lui, aurait eu le cœur de vous le pardonner  
quitte à décevoir le peuple ... Mais vous manquez  
de tout, de cœur, d'odace, de pitié et même de  
dignité. Vous, vous mourrez lâchement, comme  
un roi ayant bien servi son peuple, lui, le  
méritait aussi.

Je ne sais que dire d'autre, si ce  
n'est exprimer mon mépris pour votre personne.  
J'aimais votre fils mais vous ne lui ressembliez  
en aucun point.

## « La pire journée »

C'était une journée dans la banale, sans intérêt, une journée  
 passé au lycée mais cette journée s'avéra être la pire de  
 mon existence, depuis ce jour là tout bascula autour de  
 moi. Ce jour là était un jour gris et maussade comme il  
 en existe beaucoup durant les quels rien ne se passe et  
 pourtant ! Cette routine quotidienne bascula lorsque je rentrai  
 dans ma chambre, là un spectacle surréaliste m'y attendait.  
 Tous les tissus présent dans ma chambre avaient été  
 réduit en lambeaux ! Ma surprise laissa place à ~~ma~~ la  
 colère. Ma chambre était dans un tel désordre que  
 On ne pouvait pas distinguer un centimètre carré du  
 parquet de la pièce. Plusieurs semaines plus tard le même  
 phénomène se reproduisit, mais cette fois ci avec à une  
 plus grande échelle. Toutes les maisons du quartier furent ~~saccagées~~  
 avec exactement les mêmes similitudes que chez moi. Etant  
 fort contrarié que cela est commencé dans ma propre chambre et  
 surtout car on commençais à me soupçonner je décidais de mener  
 ma propre enquête. Ainsi je pus approcher les lieux du "crime"  
 tous les tissus avaient été déchirés de la même façon, un détail  
 qui retint mon attention. ~~Et~~ Malheureusement mon enquête fut interrompue  
 par la police qui ayant peur que soit mêlé à cette affaire m'interdît sa  
 d'approcher ces maisons. Le lendemain l'horreur fut en son apogée  
 toutes les maisons de la ville avaient été saccagées mais cette  
 fois l'affaire avait pris un tout autre aspect. Je découvris chez  
 moi avec effroi le cadavre de ma sœur, ou plutôt ce qu'il en  
 restait.

À l'issue des lectures, une réflexion individuelle d'une trentaine de minutes a été accordée et a permis d'effectuer le relevé des propositions suivantes.

**RECUEIL DES CONTEXTES ENVISAGES POUR LES PRODUCTIONS.**

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone »	DEVOIR 2 « La pire journée »
1	<p><b>Lycée</b>  <i>Antigone</i> Jean Anouilh.            Le théâtre / réécriture d'un mythe.  <b>Travail d'écriture :</b> Inventez une réplique d'Antigone suite à une parole de Créon.            Peut-être l'élève n'a pas lu toute la pièce et doit inventer cette réplique / peut-être l'élève doit réécrire une réplique d'Antigone. Avec Créon en tête, il s'agit sans doute d'une lettre : Antigone écrit à Créon.            L'élève doit intégrer des éléments de la légende : Créon a refusé d'enterrer Polynice car c'est un traître. Ne parle pas d'Étéocle, l'autre frère.            Doit accuser Créon, l'incriminer en donnant des arguments.</p>	<p>La nouvelle policière.</p>
2	<p>Travail sur <i>Antigone</i> d'Anouilh (<b>classe de seconde ou sujet d'invention 1<sup>ère</sup></b>).  <b>Consigne :</b> Rédigez une lettre d'Antigone à Créon pour le blâmer de ses actes et plaider en faveur de Polynice.            Objet d'étude : Éloge et blâme / Argumentation / Théâtre.</p>	<p><b>4<sup>ème</sup> ou plus probablement 3<sup>ème</sup></b>            Nouvelle policière ?            Réinvestissement schéma narratif par exemple.</p>
3	<p><b>Lycée</b>            Théâtre, l'argumentation.            Monologue ? Lettre ?            Réécriture d'un monologue en lettre.            Perspective principale : argumentation, secondaire : théâtre + lettre ?</p>	<p><b>Collège 4<sup>ème</sup> ?</b>            Nouvelle fantastique.</p>
4	<p>Antigone adresse à Créon un discours où elle exprime sa rage et son mépris.            Travail préalable : lecture cursive ou analytique d'<i>Antigone</i> d'Anouilh. Registre tragique, pathétique. <b>Classe de 2<sup>nde</sup> ? voire 1<sup>ère</sup>.</b></p>	<p>Rédigez une nouvelle policière (ou fantastique)  <b>Niveau collège</b>            Travail préalable : étude des caractéristiques de la nouvelle (policière ou fantastique) / La focalisation interne.</p>
5	<p><b>Lycée 2<sup>nde</sup> ? invention 1<sup>ère</sup> ?</b>            Travail sur <i>Antigone</i>.            Plaidoyer argumentatif + éloge et blâme.            Écrire une lettre : argumenter une opinion ; blâmer un personnage.</p>	<p>Travail d'écriture <b>collège 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> ?</b>            Écrire un récit court.</p>

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
6	A partir des connaissances que vous avez des personnages d' <i>Antigone</i> , rédigez la lettre que celle-ci envoie à Créon pour retirer Polynice à la vengeance des habitants de Thèbes. Inscription dans une séquence sur <i>Antigone</i> et ou la forme de la lettre, l'argumentation.	Écrivez une nouvelle policière. Séquence sur la nouvelle avec étude de la situation initiale, du mécanisme de la chute, des péripéties.
7		Travail sur le discours narratif, le récit. <b>Sujet :</b> (hypothèses) Racontez, rédigez le début d'une nouvelle fantastique ou policière. Travaux préalables : sur la mise en évidence des caractéristiques de la nouvelle policière ou fantastique à partir d'un corpus de textes / sur imparfait - passé simple / sur la description, la qualification. <b>Classe de collège (4<sup>ème</sup>)</b>
8	<b>3<sup>ème</sup> / Sujet :</b> Quels sont les arguments avancés par Antigone pour convaincre Créon de donner une sépulture à Polynice ? Exprimez le mépris d'Antigone envers son oncle (théâtre 3 <sup>ème</sup> ) <b>Consigne :</b> avancer plusieurs arguments pertinents + thèse + utilisation de subordonnées hypothétiques.	<b>5<sup>ème</sup></b> nouvelle policière. Discours descriptif. Décrire : Les lieux du crime / Émotion du narrateur / Écriture à la première personne.
9	<b>Consigne:</b> Imaginez la lettre qu'Antigone, emmurée par Créon, pourrait écrire à celui-ci. Dans le cadre d'un travail sur l'argumentation en <b>seconde</b> ? à partir de la pièce d'Anouilh ?	Rédaction d'une nouvelle « fantastico-policière » en <b>quatrième</b> ? / Dans le cadre du travail sur la nouvelle policière en quatrième.
10	<b>Consigne hypothétique :</b> En vous inspirant de la pièce <i>Antigone</i> , rédigez une lettre adressée au roi Créon en y adoptant le point de vue de l'héroïne assurant la défense de son frère défunt Polynice. Antigone tentera dans cette missive, notamment de convaincre son oncle de bien vouloir accepter le corps de son frère dans les murs de Thèbes.	
11	A partir de la pièce de Jean Anouilh, <i>Antigone</i> . ( <b>lycée</b> ) : écrivez un plaidoyer en faveur de Polynice ( <b>objet d'étude : « théâtre » et « démontrer convaincre persuader »</b> ).	<b>Sujet 4<sup>ème</sup> :</b> Écrivez le début d'une nouvelle policière (ou fantastique) en faisant apparaître : situation initiale, élément perturbateur. Vous devez également y intégrer une description.
12	Écrire la défense de Polynice par Antigone auprès de Créon sous la forme d'une tirade de théâtre. La défense doit être argumentée.	Rédiger un récit policier à la première personne au passé.

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
13	<b>Collège (3<sup>ème</sup>)</b> A partir de la pièce de théâtre ( <i>Antigone</i> d'Anouilh), travail de réécriture d'un dialogue sous forme de lettre. <b>Consigne</b> : réécrire ce dialogue d' <i>Antigone</i> sous forme d'une lettre en gardant la trame de l'histoire.	<b>Lycée.</b> Dans le cadre de la nouvelle fantastique en <b>seconde</b> écrire le début d'une nouvelle.
14	<b>Niveau collège</b> Réécriture : transformer ce dialogue entre Créon et Antigone en lettre adressée par Antigone à Créon (séquence théâtre travail sur l'argumentation) Imaginer qu'Antigone s'adresse à Créon pour le convaincre d'accorder à Polynice une sépulture décente.	
15	Inscription dans une séquence sur le mythe d'Antigone, incluant peut-être les objets d'étude : « réécritures » (Sophocle, Anouilh...) et « argumentation » (convaincre persuader délibérer) <b>Classe de 1<sup>ère</sup></b>	Inscription dans une séquence sur la nouvelle policière. <b>Classe de 4<sup>ème</sup> ?</b> Mais la chute n'a pas été écrite ?
16	Argumentation / Éloge ou blâme. En vous appuyant sur la lecture de la pièce <i>Antigone</i> , vous rédigerez la défense de Polynice formulée par sa sœur Antigone. Le récit devra être argumenté.	Rédigez un récit policier ou fantastique en vous inspirant d'un fait divers.
17	<b>Collège (3<sup>ème</sup>)</b> Travail d'écriture effectué dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale <i>Antigone</i> . Sujet : Antigone écrit une lettre à Créon pour lui exprimer son désaccord. Elle argumente son point de vue. Accusation de Créon / Expression du désaccord / Défense de Polynice.	<b>Lycée (2<sup>nde</sup>)</b> : travail d'écriture effectué dans le cadre de l'étude du fantastique. Sujet : rédiger le début d'une nouvelle fantastique.
18	Réécriture : <b>programme 1<sup>ère</sup></b> / lettre <b>Consigne</b> : écrivez une lettre posthume où Antigone, dans sa tombe de pierre, rappelle à Créon ses torts. Cf. séquences : réécritures, roman épistolaire, mythe. <b>1<sup>ère</sup> L</b>	<b>3<sup>ème</sup></b> : travail sur l'écriture du polar. Écrivez une nouvelle policière à partir de votre quotidien.
19		Registre policier. À la première personne / Les temps du passé / Description ?
20	<b>Copie de lycée</b> / Ecrire un discours (de type argumentatif) qu'Antigone aurait pu prononcer.	<b>Copie de collège</b> Écriture d'une nouvelle policière



	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
21	Devoir réalisé au <b>lycée (2<sup>nd</sup>e)</b> Étude d' <i>Antigone</i> / Caractéristiques du genre épistolaire / Respect de la situation d'énonciation.	Devoir réalisé au <b>collège (5<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup>)</b> Ce devoir a nécessité : L'étude de la nouvelle policière / L'étude du schéma narratif / L'étude approfondie de la situation initiale + élément perturbateur / la valeur des temps du récit (Imparfait+ Passé simple). <b>Consigne</b> : écriture d'invention : imaginez le début d'une nouvelle policière (situation initiale + élément perturbateur).
22	<b>Lycée</b> : Rédigez une lettre d'Antigone à Créon à dominante argumentative. Accusations lancées à Créon ou transformation : mettre le discours d'Antigone (monologue théâtre) en lettre.	<b>Collège</b> . Racontez une journée catastrophe. Insistez sur vos réactions vis-à-vis de cet incident... SI de nouvelle policière ?
23	<b>Lycée 1<sup>ère</sup></b> / Théâtre (perspective secondaire ? argumentation) Transposez le monologue d'Antigone en une lettre.	<b>Collège 4<sup>ème</sup></b> . Nouvelle fantastique. Écrire une courte nouvelle fantastique.
24	Lettre / Registre tragique / Travail sur une tragédie (étude d' <i>Antigone</i> ) / L'argumentation. Écrire la lettre qu'Antigone a pu adresser à Créon pour le faire culpabiliser et ainsi revoir le sort destiné à son frère Polynice.	Travail sur le policier / sur le fantastique. Écrire une nouvelle policière à dimension fantastique. / Vous êtes le narrateur et une histoire étrange vous est arrivée.
25	<b>Lycée</b> / Travail d'imagination / Peut-être dans le cadre d'une séquence sur l'argumentation. On demande à l'élève de faire un plaidoyer en faveur de Polynice. <b>Consigne</b> : imaginez qu'Antigone écrit à Créon pour lui reprocher son attitude envers Polynice.	Travail d'imagination dans le cadre d'une séquence sur le récit policier ou fantastique. Écrivez le début d'un récit dans lequel vous raconterez à la première personne un événement étrange qui vous est arrivé.

## Éléments d'interprétation

(Classement des hypothèses sur les contextes de production des textes)

Le recueil d'hypothèses quant aux contextes de production des deux devoirs ci-dessus nous oblige à des constats que d'aucuns jugeront douloureux. En effet, il semble impossible d'affecter chacune de ces réalisations à un niveau de classe déterminé.

*Affectation hypothétique de la copie à un niveau de classe*

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone »					DEVOIR 2 « La pire journée »				
Hypothèse sur le cycle ou la classe d'origine de la copie	Collège en général 1			Lycée en général 9		Collège en général 5			Lycée en général 0	
	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>
	0	0	3	2	3	1	6	2	2	0
	Total collège : <b>4</b>			Total lycée : <b>14</b>		Total collège : <b>14</b>			Total lycée : <b>2</b>	
	Non affecté : <b>7</b>					Non affecté : <b>9</b>				

Certaines personnes soumises à cette tâche, un tiers environ, évitent de donner une réponse et ceux qui s'engagent ont des points de vue bien différents. On voit que les réponses, quel que soit le devoir, se répartissent sur au moins trois ans de scolarité même si des dominantes apparaissent. De fait, le devoir 1 est plutôt perçu comme une production de lycéen et le devoir 2 comme celle d'un collégien.

Quels sont les facteurs qui déterminent ces choix ? Sans doute la connaissance des programmes informe-t-elle très largement les réponses : *La lettre d'Antigone* et sa dimension argumentative tendent à rapprocher la production d'une réponse aux exigences du « sujet d'invention » du baccalauréat voire aux contraintes relevant du travail sur les « perspectives et objets d'étude » propres au lycée. En revanche, le texte *La pire journée* est rattaché à l'apprentissage du discours narratif qui renvoie de façon plus immédiate à l'univers du collège.

Quelques avis divergents, dont les justifications semblent elles aussi recevables, montrent que l'appui sur des références programmatiques pose un réel problème et demeure insuffisant.

Aucun savoir, aucun savoir-faire spécifique à un niveau de scolarité ne semblent être repérables dans ces deux productions écrites ; à moins que, pour affecter un devoir à un niveau de classe, ce ne soient les représentations de ce qui constitue la qualité attendue à ce niveau qui, finalement, s'avère le plus important pour les enseignants interrogés. Dans ce cas de figure, on peut penser que le devoir 1 correspond très globalement à ce qu'un professeur estime recevable, il tend alors à l'affecter à un niveau supérieur, une classe de lycée en l'occurrence, et le devoir 2, à une production à plusieurs titres inaboutie, à ce qu'on peut obtenir par exemple au cours d'un travail réalisé au collège.

Il nous faut à présent donner quelques éléments complémentaires qui renvoient non plus à des hypothèses contextuelles mais à la réalité de chacune des situations de production.

### **6.1.2. Les contextes réels d'écriture**

**Le devoir 1, *La lettre d'Antigone***, a été prélevé dans un paquet de copies à l'issue d'un travail en classe de troisième de collège durant le second trimestre. Il s'agit d'une réalisation fortement contrainte qui s'inscrit dans la dynamique d'une séquence d'enseignement déjà bien avancée au moment où prend place cette mise en écriture. Les élèves de la classe ont lu la pièce de théâtre de Jean Anouilh<sup>285</sup> ; l'étude de l'œuvre intégrale a accordé une place non négligeable à la réflexion sur le long dialogue argumentatif opposant Antigone et Créon, en insistant en particulier sur les arguments utilisés par chacun des protagonistes et leur efficacité, de même que sur les valeurs qui déterminent les différentes prises de position.

Le sujet du devoir prenait ainsi la forme suivante :

---

<sup>285</sup> Jean Anouilh, *Antigone*, Éditions de La Table Ronde, 1946.

## ÉCRITURE.

### A propos d'ANTIGONE de Jean ANOUILH.

Vous choisirez de vous inscrire dans l'une des situations suivantes et vous répondrez aux consignes.

#### Situation 1 et consignes.

Antigone est en prison et prépare une lettre destinée à Créon pour réaffirmer sa détermination et tenter de l'influencer : elle veut le convaincre de la nécessité d'ensevelir Polynice.

- Vous réfléchirez à ce que peut écrire Antigone en proposant plusieurs arguments. Chacun des arguments retenus pourrait constituer un paragraphe de la lettre d'Antigone adressée à Créon.
- Vous pouvez choisir de réutiliser des idées déjà développées dans les échanges de la pièce de Jean Anouilh ou introduire de nouveaux arguments (qui sont acceptables dans une lettre écrite par le personnage tel que nous le connaissons).
- Votre production peut ne constituer qu'une partie de la lettre.

#### Situation 2 et consignes.

Antigone est en prison. Créon prépare une lettre destinée à Antigone pour dire qu'il ne reviendra pas sur sa décision de refuser l'enterrement de Polynice et pour tenter une dernière fois d'influencer Antigone : il veut la convaincre de la nécessité d'agir comme il le fait (c'est-à-dire de laisser Polynice sans sépulture).

- Vous réfléchirez à ce que peut écrire Créon en proposant plusieurs arguments. Chacun des arguments retenus pourrait constituer un paragraphe de la lettre de Créon.
- Vous pouvez choisir de réutiliser des idées déjà développées dans les échanges de la pièce de Jean Anouilh ou introduire de nouveaux arguments (qui sont acceptables dans une lettre écrite par le personnage tel que nous le connaissons).
- Votre production peut ne constituer qu'une partie de la lettre.

**Le devoir 2, *La pire journée***, est le fait d'un élève de seconde générale et technologique. Il s'inscrit dans la séquence inaugurale de l'année scolaire au cours de laquelle le professeur s'intéresse à l'étude du discours narratif à travers le genre de la nouvelle et, dans un premier temps, se propose de travailler sur le registre fantastique. Les élèves produisent leur texte à partir de la consigne suivante très directement inspirée par la lecture de *La cafetière* de Théophile Gautier.

## ÉCRITURE.

Un objet familier, anodin, s'anime et soudain transforme votre quotidien en cauchemar. Racontez. Vous écrirez une nouvelle qui tient compte de cette contrainte.

A la différence du devoir de troisième, la copie envisagée correspond à une première étape du travail lors d'une des premières séances de l'année scolaire ; nous avons donc affaire à un « premier jet » relevé dans la perspective d'un regard évaluatif initial qui vise à proposer des consignes de réécritures et des lectures

complémentaires ; l'objectif d'écriture associé à la séquence est la réalisation d'une nouvelle fantastique par chacun des élèves de la classe.

### **6.1.3. Des contextes d'écriture différents : quelles conséquences ?**

Il y a ainsi des différences notables entre les deux situations d'écriture du point de vue du contexte de production, et l'erreur majoritaire concernant l'affectation du niveau de classe à chaque devoir est donc parfaitement compréhensible. On peut penser que, plus que le niveau de classe, la place de l'écriture dans le dispositif de travail envisagé et le substrat initial sur lequel l'écriture peut se construire, ont une importance déterminante.

Si l'on veut considérer de plus le facteur temps dans la comparaison, il faut admettre que les deux auteurs sont du point de vue du curriculum dans une très grande proximité. Six mois tout au plus séparent les deux productions, et on peut penser que l'élève soumis au premier sujet de devoir, au collège, pourrait très bien se trouver en situation de répondre à la consigne du second, en entrant au lycée.

Nous n'oublions pas par ailleurs l'existence de différences individuelles entre les élèves, de même que la spécificité des compétences à mettre en œuvre pour chacune des tâches requises. On ne peut cependant faire entièrement reposer la diversité des avis mentionnés ci-dessus sur ces derniers paramètres. Le premier devoir a été produit par un élève qui a intégré une seconde générale à l'issue des procédures d'orientation de fin de troisième, et l'auteur du devoir 2 est un élève qui suit effectivement une classe de seconde et a donc satisfait aux exigences de l'entrée au lycée. On ne peut donc considérer qu'il y aurait matière à opposer un élève particulièrement précoce et efficace à un autre, qui cumulerait d'insurmontables difficultés.

Certains constats s'imposent. La majorité des enseignants qui se sont prêtés à cette expérimentation n'est pas à même d'identifier le niveau de classe auquel a été produit un écrit scolaire. En revanche, le professeur peut reconstruire de manière

assez précise un contexte notionnel et didactique qui constitue « l'environnement » de la production, et imaginer la séquence dans laquelle elle peut s'inscrire. De ce fait, on peut se demander si la progressivité des apprentissages prévue en principe par les programmes scolaires se traduit par une conscience claire des niveaux d'exigence envisageables à l'écrit. Les textes officiels sont convoqués pour justifier la proposition de contexte d'écriture demandée et les justifications sont possibles en référence à trois années au moins du cursus<sup>286</sup>. Il apparaît à l'issue de cette réflexion que le texte *La lettre d'Antigone* est considéré unanimement comme une production réussie.

Une deuxième séance de travail portant sur les mêmes textes a été ensuite proposée. Le contexte de production a été cette fois précisé afin de permettre une réflexion sur l'acte de lecture et de correction des copies.

---

<sup>286</sup> Il s'agit ici d'un constat et non d'un regret.

## 6.2. « La lettre d'Antigone » et « La pire journée » : la comparaison des annotations générales

### 6.2.1. Le recueil des annotations

Il a été demandé aux lecteurs d'annoter les copies comme ils le feraient pour leurs propres élèves. Les annotations pouvaient apparaître dans le corps du texte du devoir et de manière plus globale sous forme d'annotation générale ou récapitulative.

Nous nous intéressons dans un premier temps aux annotations « générales » qui apparaissent en entête (cas le plus fréquent) voire à la fin de la copie corrigée à l'intention de l'élève.

RECUEIL DES ANNOTATIONS GENERALES<sup>287</sup>

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone »	DEVOIR 2 « La pire journée »
1	Très bon travail ; vous avez bien compris la consigne. Attention à certaines phrases dont la structure est incorrecte. Continuez !	Devoir incomplet (où est la chute). Vous gagneriez à faire des phrases plus courtes, plus faciles à manipuler. Attention aux accents, différenciez bien les accents graves des accents aigus. Relisez bien votre devoir avant de le rendre, vous éviterez ainsi nombre d'erreurs.
2	Fais attention à la ponctuation. Fais attention à développer toutes tes idées pour les rendre plus claires pour le lecteur. Bon dans l'ensemble. Problèmes de détail et de contradiction.	Gros problème de ponctuation qui rend le texte difficile à lire. Connecteurs logiques mal maîtrisés (sens et place) Consigne mal respectée > histoire non complète. Laisse présager une suite qui nous montrerait un objet familier en train de s'animer.

<sup>287</sup> Nous avons recueilli l'ensemble des annotations générales produites par les vingt-cinq correcteurs soumis à l'expérimentation. Le tableau reproduit pour chacun des correcteurs numérotés de 1 à 25 les annotations qui apparaissent sur les deux copies corrigées.

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
3	L'ensemble de ton texte est plutôt bien construit. Attention à quelques maladroites qui vont peut-être à l'encontre de ton argumentation (Cf. la fin)  <i>On trouve en fin de texte sans doute à mettre en rapport avec l'accolade qui borne le dernier paragraphe : Le but de cette lettre était d'influencer et convaincre Créon. Ne crois-tu pas que cette dernière phrase va à l'encontre de ce but ?</i>	Que représentent exactement les « tissus » ? Quels objets particuliers ? De plus dans ce texte, aucun objet ne « s'anime » comme le demandait la consigne. Attention à la présentation du texte : paragraphes, ponctuation,...
4	Bon usage des paragraphes qui retrace bien le cheminement de ton argumentation. Attention toutefois à l'expression.	Commentaire : Attention à la conjugaison du passé simple ainsi qu'à l'accord du participe passé. De bonnes idées mais ton texte est incomplet ? Quel est l'objet qui s'anime dans ton texte ?
5	Organisation textuelle : 3/3 Orthographe : 2,5/3 Style : 2/2 Respect du livre : 2/2 Genre épistolaire : 2,5/3 Organisation visuelle : 2/2 Organisation de l'argumentation : 1/4 Efficacité (Stratégie) : 1/2 16/21 > 15/20	On ne perçoit pas les liens entre les différents faits. Quel objet s'anime ? Travail correct. Le schéma narratif est présent mais vague. 2/2 particularité nouvelle 2/2 utilisation des temps 2/2 respect de la focalisation 0,5/3 orthographe 1/3 schéma narratif (pas de fin) 1/2 organisation visuelle 1/2 respect de la consigne (pas d'objet animé) 8,5/16 > environ 11/20
6	Bon devoir : tu proposes plusieurs arguments Le dernier paragraphe est un peu maladroit : il s'agit pour Antigone de persuader Créon, non de le juger.	Attention à l'orthographe et à la grammaire. Le phénomène étrange est bien introduit, mais tu aurais pu dire de façon plus explicite quel objet s'anime. Bien : ton récit est complet et structuré.
7	Un très bon devoir. Tu as bien respecté la consigne donnée. Tes arguments sont intéressants et convaincants. De plus, l'introduction de ta lettre est tout à fait judicieuse. Continue ainsi.	Un texte intéressant mais tu passes un peu vite sur les réactions du narrateur face au phénomène surnaturel. Pourquoi est-il soupçonné ? Quel est l'élément qui retient son attention ? Le texte n'est semble-t-il pas tout à fait terminé. Retravaille-le en tenant compte de ces quelques remarques. Attention à l'orthographe. Relis attentivement ton texte et tu élimineras certaines fautes.
8	Bon devoir respectant bien les consignes indiquées. Le système énonciatif de la lettre a été bien compris. Bonne organisation (introduction du propos et clôture de la lettre)	Le phénomène étrange est bien introduit et amené par les cinq lignes d'introduction qui insistent sur le basculement du quotidien dans le cauchemar. Une bonne idée centrale. L'angoisse du narrateur augmente. Assez originale. La chute de la nouvelle n'a pas bien été préparée dans le texte, et ne se rattache à rien. Revoir le passé simple Attention aux accords en genre et en nombre.



	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
9	Bon travail. Les arguments sont très pertinents et organisés en paragraphes. C'est bien. Continue comme ça ! 16/20	Remarque : attention à l'orthographe et notamment aux accords. Attention également à la ponctuation qui n'est pas toujours appropriée. L'histoire est intéressante mais quel est l'objet qui s'anime ? Tu ne le montres pas beaucoup. En outre, ton histoire n'a pas de chute ! Il fallait raconter la fin de cette aventure étrange !
10	Bonne application des consignes d'écriture. Vous avez bien su rendre la visée argumentative de lettre envoyée par Antigone à son oncle. Votre expression est agréable et claire. Faites cependant attention à la ponctuation.	Vous avez respecté les consignes d'écriture, même si votre choix d'un objet familier et anodin s'avère pour le moins original. Toutefois, surveillez les orthographes fautives, l'accentuation et les conjugaisons.
11	Bon devoir. Tes arguments sont pertinents et tu fais un bon usage des techniques de l'argumentation (interrogations rhétoriques par exemple).	Un texte intéressant sur plusieurs plans (choix d'une intrigue policière, crescendo des événements...) Cependant, il faudra apprendre à mieux gérer ton temps (texte inachevé) ; être plus rigoureux quant à l'expression (fautes d'orthographe, de conjugaison...)
12	Travail intéressant. De bonnes idées, quelques formules incisives. Il y a toutefois plusieurs formulations maladroites « laisser quelque chose à l'odorat », par exemple.	39 fautes. Ménage-toi un moment pour la relecture ! Apprends à gérer ton temps pour ne pas rendre un devoir inachevé. On voit effectivement bien une progression dans ton récit.
13	Bon devoir. L'argumentation de la lettre est bien structurée. Quelques fautes d'orthographe La révolte d'Antigone est perceptible.	La structure du récit est travaillée, mais le récit n'est pas terminé. Quelques répétitions alourdissent l'expression. Attention aux temps que tu emploies et aux accords. Quelques constructions de phrases mal rédigées.
14	Il aurait fallu varier les arguments et développer un argument par paragraphe.	Devoir inachevé. Bien pour les valeurs des temps : imparfait pour poser le décor / Passé simple de rupture. Mauvaise compréhension de la consigne : il fallait montrer comment, dans ton récit fantastique, le cauchemar surgit à partir d'un objet anodin, c'est-à-dire comment on bascule d'un contexte réaliste à des événements fantastiques Contexte réaliste à développer dans la situation initiale Émergence du fantastique : enrichir le lexique de la peur, de l'étrange.
15	Texte convaincant, qui varie judicieusement les arguments et leur mode d'expression. C'est bien. Le personnage d'Antigone est conforme à celui d'Anouilh... avec quelques réserves (Cf. haut de la page 2) Bon travail. Continue. <i>On trouve en haut de la seconde page l'annotation : « Le Dieu des chrétiens » qui semble en rapport avec l'annotation générale.</i>	Ton récit commence bien mais tu ne respectes pas exactement la consigne : quel objet s'anime ? Ton récit est incomplet. Trop de fautes de langue : sois plus vigilant.

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
16	<p>La consigne est respectée.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- objet de la lettre dans l'introduction</li> <li>- destinataire omniprésent, Créon est sans cesse interpellé</li> <li>- arguments pertinents : emploi de phrases interrogatives. Incrimination &gt; veut le toucher (ne choisit pas la flatterie)</li> </ul> <p>Une bonne copie.</p>	<p>25 lignes</p> <p>Schéma narratif : l'histoire est incomplète.</p> <p>Situation initiale : oui.</p> <p>Élément perturbateur : oui.</p> <p>Péripéties : oui &gt; liens logiques</p> <p>Résolution : rien</p> <p>Situation finale : non.</p> <p>Orthographe : nombreuses fautes. Attention aux accords</p> <p>Mais la consigne n'est pas respectée : il y a bien un élément surnaturel qui transforme le quotidien en cauchemar mais ce n'est pas un objet familier.</p>
17	<p>La consigne est respectée. Le destinataire apparaît tout au long de la lettre. Les arguments sont divers et développés. Bon travail.</p>	<p>La consigne n'est pas respectée. Ton récit ne met pas en évidence un objet familier qui s'anime. D'autre part, l'histoire n'est pas complète. La situation initiale est présente mais l'élément de résolution et la situation finale n'apparaissent pas.</p>
18	<p>La consigne est respectée, l'œuvre connue, la psychologie d'Antigone, assez bien retranscrite. L'écriture de la lettre est maîtrisée. Bien.</p>	<p>La consigne n'est pas suivie : il manque l'élément de résolution et la situation finale. Quel est l'objet qui s'anime ? Vous deviez écrire un récit complet. C'est dommage car le début était intéressant.</p>
19	<p>L'argumentation d'Antigone est bien menée, et ce dans le respect de l'œuvre étudiée. Le personnage conserve son tempérament révolté dans cette lettre correctement structurée. Un élément manque tout de même : la signature d'Antigone.</p>	<p>À la lecture de ta production, une question persiste : quel objet a créé ce cauchemar ? Malgré cela, la narration est relativement bien menée, même s'il manque le dénouement.</p> <p>Tu devras être attentif à l'expression (orthographe et style) ainsi qu'à la mise en page (paragraphe, alinéas) pour progresser.</p>
20	<p>Sujet bien compris. Les arguments développés sont pertinents.</p> <p>L'expression et l'orthographe sont correctes.</p> <p>Continue ainsi.</p>	<p>Tu n'as pas respecté le sujet demandé : quel est l'objet familier qui s'anime ? Pense toujours à avoir le sujet en tête.</p> <p>Un effort dans la création d'une atmosphère angoissante.</p> <p>Attention à l'orthographe et aux quelques maladresses d'expression. Utilise davantage les signes de ponctuation la prochaine fois.</p>
21	<p>La consigne est respectée et l'expression écrite est satisfaisante.</p> <p>Bonne structure de la lettre.</p> <p>Vous alternez cependant la psychologie et le mépris pour faire céder Créon : il aurait peut-être fallu s'en tenir à l'une des deux orientations.</p>	<p>La consigne n'est pas vraiment respectée : pas d'objet qui s'anime, pas de récit complet.</p> <p>Le texte manque d'une certaine cohérence : il faut être plus rigoureux.</p> <p>Attention à la conjugaison des verbes au passé simple.</p> <p>De bonnes choses toutefois qui pourraient être davantage exploitées.</p>

	DEVOIR 1 « La lettre d'Antigone » (suite)	DEVOIR 2 « La pire journée » (suite)
22	Tu as bien compris la consigne : les arguments se succèdent et s'organisent bien en différents paragraphes. Tes arguments sont variés et visent bien à influencer le destinataire. Bon devoir.	Bonne restitution d'une atmosphère angoissante et gradation intéressante. Toutefois, quel est l'objet familier qui s'anime ? Il n'est pas clairement désigné dans ton devoir. Les différentes étapes sont bien là mais tu pourrais organiser ton texte de manière à ce que chaque étape constitue un paragraphe. Attention aux accords et en particulier à la ponctuation.
23	Bon respect de la consigne : les arguments sont variés et à chaque argument correspond un paragraphe De bonnes idées. Bon travail.	Bonne restitution d'une atmosphère angoissante ; le récit gagnerait à être plus développé. Non respect de la consigne initiale, en effet : quel est l'objet ?
24	Assez bon travail ! Attention toutefois à la construction des phrases qui sont parfois maladroites.	La consigne n'est pas tout à fait respectée : l'histoire ne semble pas complète et il est difficile de comprendre quel objet s'est animé. Attention aux accords et à la conjugaison du passé simple.
25	Des erreurs de style. Des phrases mal construites. Reliez vos arguments de manière à rendre le texte plus structuré.	Vous ne répondez que partiellement à la consigne : vous ne décrivez pas l'objet animé. De plus votre récit n'est pas structuré et manque d'intérêt. Fautes d'orthographe, de conjugaison, de grammaire, (de langue) pour un récit si court.

### **6.2.2. Les annotations générales**

Les annotations générales ont pour vocation de rassembler en quelques phrases le point de vue du professeur à propos du devoir soumis à lecture et à correction. C'est donc en principe un écrit synthétique qui laisse apparaître le jugement porté sur le texte : les éléments de ce jugement sont à l'évidence étroitement dépendants de la production, mais répondent en général à une organisation rhétorique relativement stable.

Le professeur se place plus ou moins explicitement en situation de dialogue avec l'élève scripteur pour proposer un avis général sur la production. Il est rare que le discours tenu déroge à la succession traditionnelle dans laquelle une formule axiologique globale, « bon travail » par exemple, précède l'énoncé plus détaillé, sous la forme de quelques expressions elles aussi souvent stéréotypées, de justifications de la formule initiale. Le discours s'organise fréquemment en système oppositif dans lequel les réserves négatives du professeur nuancent la mise en valeur de quelques points forts du travail. En fonction des enseignants, s'ajoutent des propos complémentaires plus généraux qui tendent à s'éloigner de la production écrite *stricto sensu* pour envisager l'attitude de l'élève face à la discipline et au travail scolaire, sous forme d'encouragements et d'exhortations diverses.

### **6.2.3. Les champs d'intervention dans *La lettre d'Antigone***

Les lecteurs de *La lettre d'Antigone* font généralement part de leur satisfaction. Si l'on s'en tient aux formulations générales, on voit que cette copie a engendré nombre de réactions positives.

Près des trois quarts des professeurs<sup>288</sup> utilisent les termes « bon », « bien », « intéressant », parfois au superlatif, pour qualifier le « devoir » ou le « travail ». Un seul d'entre eux modère son enthousiasme sous la forme d'un « assez bon travail ». On trouve aussi de nombreuses prises de position générales concernant la consigne et l'appréciation de son traitement par l'élève : dix professeurs marquent leur satisfaction en jugeant la consigne « bien comprise », « bien respectée », « respectée » ou « bien appliquée ».

L'analyse du corpus des annotations recueillies à l'occasion de la réflexion sur *La lettre d'Antigone* nous montre par ailleurs que cinq enseignants concernés par l'expérience introduisent dans leur annotation globale l'expression d'un encouragement, ici il s'agit d'un encouragement à continuer à « bien faire » puisque ce devoir est jugé réussi par les lecteurs.

**Copie 1** (ANTIG COPIE CORR 1) :  
Continuez !

**Copie 7** (ANTIG COPIE CORR 7) :  
Continue ainsi.

**Copie 9** (ANTIG COPIE CORR 9) :  
C'est bien. Continue comme ça !

**Copie 15** (ANTIG COPIE CORR 15) :  
Continue. C'est bien.

**Copie 20** (ANTIG COPIE CORR 20) :  
Continue ainsi.

Nous avons passé sous silence l'une des tâches importantes du correcteur de copie, celle qui vise à l'attribution d'une note. La consigne donnée lors de l'expérimentation ouvrait cette possibilité mais de manière non contraignante. Il ne s'agissait en effet nullement de générer un débat où les considérations docimologiques prendraient le pas sur les modalités diversifiées d'intervention sur les copies d'élèves. De fait, deux enseignants seulement s'engagent en donnant une

---

<sup>288</sup> Annotations générales : dix-huit professeurs sur vingt-cinq introduisent les expressions suivantes : Très bon travail / Bon dans l'ensemble / Bon devoir (5 occurrences) / Un très bon devoir / Bon travail (3 occurrences) / Bon travail. C'est bien / Travail intéressant / C'est bien / Une bonne copie / Bien / Sujet bien compris / Assez bon travail !

note chiffrée qui apparaît vraisemblablement bonne aux yeux des correcteurs puisqu'elle accompagne à chaque fois une appréciation très largement positive.

**Copie 5** (ANTIG COPIE CORR 5) : 16/21 > 15/20 !

**Copie 9** (ANTIG COPIE CORR 9) : 16/20

Ainsi, les annotations quantitativement dominantes se concentrent tout à fait normalement sur l'appréciation de la réussite ou de l'échec du travail demandé.

Au-delà de cette satisfaction partagée, les énoncés abordent des champs plus limités dont le traitement apparaît moins consensuel. Le tableau des pages précédentes<sup>289</sup> présente l'ensemble des annotations telles qu'elles apparaissent sur les copies d'élèves titrées *La lettre d'Antigone* et *La pire journée*. Pour la première de ces productions, il nous a semblé utile de présenter les annotations que nous n'avons pas encore envisagées dans une version plus synthétique. Certaines annotations ont donc été reformulées de manière minimale, afin d'en assurer une meilleure lisibilité. Nous avons par ailleurs effectué les regroupements nécessaires sans tenir compte de l'origine de la correction pour en tirer des éléments d'analyse plus généraux.

Même si les regroupements sont parfois difficiles à opérer, on peut isoler les propositions positives de celles qui jugent inopportuns les choix de l'élève. De même, qu'ils s'agissent d'annotations positives ou négatives, nous avons choisi de distinguer les annotations qui intègrent de manière dominante la référence au contenu, domaine que nous avons qualifié d'« idéal », de ce qui réfère plus explicitement à l'utilisation du langage.

---

<sup>289</sup> Voir ci-dessus le tableau « Recueil des annotations générales », p. 254-258.

DOMAINE ENVISAGE	Éléments positifs quant au traitement du sujet (+ idéal)	Éléments positifs quant à la mise en texte et à la langue (+langagier)	Éléments négatifs quant au traitement du sujet (+ idéal)	Éléments négatifs quant à la mise en texte et à la langue (+langagier)
Réalisation d'un texte		Bien construit / organisation 2 <sup>290</sup>		Contradiction <b>1</b>
Réalisation d'une lettre	Introduction judicieuse / objet dans l'introduction / destinataire omniprésent (2) <b>4</b>	Genre / intro. et clôture / système énonciatif bien compris / écriture maîtrisée / structure (2) <b>6</b>		Signature d'A <b>1</b>
Le texte comme argumentation en général	Arg. d'A bien menée / convaincant / Visée argumentative bien rendue <b>3</b>	Arg. bien structurée. <b>1</b>	Stratégie (1/2) <b>2</b>	Organisation (1/4) / Liens ? rendre le texte plus structuré <b>1</b>
Les arguments : choix, nombre, diversité, orientation et efficacité	Intéressants et convaincants / (judicieusement) variés (3) / (très) pertinents (4) / influencer le destinataire / plusieurs arguments successifs (2) / divers et développés <b>12</b>	« technique » (interrogations) (2) / variété des modes d'expression / paragraphes (un pour un) (5) <b>8</b>	dernière phrase ou dernier paragraphe maladroits (2) / Alternance psychologie-mépris / varier les arguments <b>4</b>	développer un argument par paragraphe <b>1</b>
Idées	De bonnes idées (2) / révolte d'A / Incrimination et non flatterie <b>4</b>	quelques formules incisives <b>1</b>	développer toutes les idées (les rendre plus claires pour le lecteur) <b>1</b>	
Respect de l'œuvre et du personnage d'A	Respect de l'œuvre (3) / conformité du personnage (3) <b>5</b>		quelques réserves sur le personnage <b>1</b>	
Expression		Satisfaisante / agréable et claire / orthographe / style / Organisation visuelle / expression et orthographe correctes <b>6</b>		Attention à l'expression / ponctuation (2) / plusieurs formulations maladroites / quelques fautes d'orthographe / phrases (mal construites, maladroites, structure incorrecte (3) / erreurs de style <b>9</b>
	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>13</b>

<sup>290</sup> Les indications chiffrées indiquent le nombre d'occurrences relevées.

## Quelques éléments d'analyse

Comme on pouvait s'y attendre, les annotations positives sont quantitativement les plus nombreuses pour un travail jugé dans l'ensemble réussi : sur soixante-treize « éléments d'appréciation » affectés dans le tableau, cinquante-deux sont positifs et vingt-et-un négatifs. Les lecteurs interviennent autant sur la langue et la mise en texte que sur le domaine du contenu et du traitement du sujet. En dépit de la réussite globale du devoir, on constate que c'est la langue qui cristallise le plus de réserves de la part des correcteurs même si les annotations ne sont pas exemptes de contradiction d'un correcteur à l'autre<sup>291</sup>.

L'examen des annotations générales montre que les correcteurs de *La lettre d'Antigone* jugent le texte tout à fait positivement. Le texte est considéré comme une production de qualité, tant sur le plan de la réponse à la consigne que de la production elle-même. Certains correcteurs s'adressent directement à la personne de l'élève à travers des encouragements, en inscrivant cette production particulière dans un *continuum* scolaire où il s'agira pour le scripteur de continuer à proposer des textes aussi satisfaisants. Seules quelques réserves concernant des choix d'expression ou la prise en compte d'éléments référentiels tempèrent le cas échéant une satisfaction largement partagée.

---

<sup>291</sup> Nous revenons ailleurs sur les annotations contradictoires mais nous pouvons déjà signaler par exemple ici la qualité de la correspondance « argument / paragraphe » : appréciée par l'un des correcteurs, elle est considérée comme défailante par un autre.



#### 6.2.4. Les champs d'intervention dans *La pire journée*

Les annotations générales sont, à propos de ce second texte, nettement plus abondantes. Le caractère synthétique de l'annotation générale est ici quelque peu remis en question et on peut constater que ce texte, moins abouti que le précédent, génère plus de réactions de la part des correcteurs. Dans son dialogue avec l'élève scripteur, le professeur est évidemment plus critique et l'organisation rhétorique de son propos moins stable. Comme il n'est pas d'usage de condamner le devoir de manière globale (un correcteur modéré risque l'expression « Travail correct » dans la copie PIREJ COPIE CORR 5), la stratégie adoptée est plutôt celle d'une multiplication de condamnations partielles<sup>292</sup>.

**Copie 17** (PIREJ COPIE CORR 17) : « La consigne n'est pas respectée. »

**Copie 21** (COPIE CORR 21) : « La consigne n'est *pas vraiment* respectée »

**Copie 24** (PIREJ COPIE CORR 24) : « La consigne n'est *pas tout à fait* respectée »

Les remarques initiales sont ainsi souvent négatives (PIREJ COPIE CORR 17), même si de nombreux correcteurs tendent à euphémiser l'expression de leur déception (PIREJ COPIE CORR 21, PIREJ COPIE CORR 24), mais centrées sur un domaine particulier d'appréciation. On note fréquemment l'inadéquation de la production à la consigne d'écriture (13 fois de manière explicite<sup>293</sup>), ou l'incomplétude de l'histoire ou du devoir que la consigne supposait<sup>294</sup> (18 fois)<sup>295</sup>.

---

<sup>292</sup> La totale disproportion entre les rares appréciations positives et les appréciations négatives très majoritaires rend peu opératoire la disposition tabulaire comparative que nous avons adoptée pour rendre compte des annotations portées sur le texte *La lettre d'Antigone*. Nous nous contenterons donc d'une analyse linéaire.

<sup>293</sup> PIREJ COPIE CORR 2, 3, 5, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25.

<sup>294</sup> Les correcteurs étaient pourtant informés qu'ils avaient affaire à un premier jet.

<sup>295</sup> PIREJ COPIE CORR 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24.

Lorsqu'une annotation pourrait apparaître trop largement positive, elle est immédiatement soumise à restriction :

**Copie 4** (PIREJ COPIE CORR 4) : De bonnes idées *mais*...

**Copie 7** (PIREJ COPIE CORR 7) : Un texte intéressant *mais*...

**Copie 9** (PIREJ COPIE CORR 9) : L'histoire est intéressante *mais*...

**Copie 10** (PIREJ COPIE CORR 10)  
Vous avez respecté les consignes d'écriture, *même si* ...

**Copie 13** (PIREJ COPIE CORR 13) : La structure du récit est travaillée, *mais* ...

**Copie 15** (PIREJ COPIE CORR 15) : Ton récit commence bien *mais* ...

**Copie 18** (PIREJ COPIE CORR 18) : *C'est dommage car* le début était intéressant

**Copie 21** (PIREJ COPIE CORR 21)  
De bonnes choses toutefois qui pourraient être davantage exploitées.

Certains lecteurs s'autorisent des remarques positives mais à effet limité à propos de domaines d'appréciations particuliers :

**Copie 5** (PIREJ COPIE CORR 5) : particularité nouvelle / utilisation des temps / respect de la focalisation

**Copie 6** (PIREJ COPIE CORR 6) : Bien : ton récit est complet et structuré.

**Copie 8** (PIREJ COPIE CORR 8) :  
Le phénomène étrange est bien introduit et amené par les cinq lignes d'introduction qui insistent sur le basculement du quotidien dans le cauchemar. Une bonne idée centrale. L'angoisse du narrateur augmente. Assez originale.

**Copie 11** (PIREJ COPIE CORR 11) : Un texte intéressant sur plusieurs plans (choix d'une intrigue policière, crescendo des événements...)

**Copie 12** (PIREJ COPIE CORR 12) : On voit effectivement bien une progression dans ton récit.

**Copie 14** (PIREJ COPIE CORR 14) : Bien pour les valeurs des temps : imparfait pour poser le décor / Passé simple de rupture.

**Copie 16** (PIREJ COPIE CORR 16) : Situation initiale : oui. / Élément perturbateur : oui. / Péripéties : oui > liens logiques

**Copie 20** : (PIREJ COPIE CORR 20) : Un effort dans la création d'une atmosphère angoissante.

**Copie 22** : (PIREJ COPIE CORR 22) : Bonne restitution d'un atmosphère angoissante et gradation intéressante.

**Copie 23** : (PIREJ COPIE CORR 23) Bonne restitution d'une atmosphère angoissante ;

Comme dans *La lettre d'Antigone*, nous retrouvons dans les annotations portées sur le texte *La pire journée* des formulations incitatives. En revanche, il ne s'agit pas ici d'engager l'élève à « continuer à bien faire » dans la perspective d'écritures ultérieures mais de pallier les insuffisances de la production.

Trois injonctions sont des incitations à la relecture mais il s'agit vraisemblablement de rappeler à l'élève les exigences de rigueur orthographique plus que d'entrer dans une perspective globale d'amélioration du texte.

**Copie 1** (PIREJ COPIE CORR 1) : Relisez bien votre devoir avant de le rendre, vous éviterez ainsi nombre d'erreurs.

**Copie 7** (PIREJ COPIE CORR 7) : Relis attentivement ton texte et tu élimineras certaines fautes.

**Copie 12** (PIREJ COPIE CORR 12) : 39 fautes. Ménage-toi un moment pour la relecture !

De nombreuses remarques vont dans ce sens et le respect du code inspire les multiples annotations<sup>296</sup> qui vont de la mise en garde générale (PIREJ COPIE CORR 6) à

---

<sup>296</sup> **Copie 1** : Attention aux accents, différenciez bien les accents graves des accents aigus.

**Copie 2** : Gros problème de ponctuation qui rend le texte difficile à lire.

**Copie 3** : Attention à la présentation du texte : paragraphes, ponctuation,...

**Copie 4** : Attention à la conjugaison du passé simple ainsi qu'à l'accord du participe passé.

**Copie 5** : orthographe organisation visuelle

**Copie 6** : Attention à l'orthographe et à la grammaire.

**Copie 7** : Attention à l'orthographe.

**Copie 8** : Revoir le passé simple. Attention aux accords en genre et en nombre.

**Copie 9** : Remarque : attention à l'orthographe et notamment aux accords. Attention également à la ponctuation qui n'est pas toujours appropriée.

**Copie 10** : Toutefois, surveillez les orthographes fautives, l'accentuation et les conjugaisons.

**Copie 11** : être plus rigoureux quant à l'expression (fautes d'orthographe, de conjugaison...)

**Copie 12** : 39 fautes.

**Copie 13** : Attention aux temps que tu emploies et aux accords.

**Copie 15** : Trop de fautes de langue : sois plus vigilant.

**Copie 16** : Orthographe : nombreuses fautes. Attention aux accords

**Copie 19** : Tu devras être attentif à l'expression (orthographe et style) ainsi qu'à la mise en page (paragraphes, alinéas) pour progresser.

**Copie 20** : Attention à l'orthographe et aux quelques maladresses d'expression. Utilise davantage les signes de ponctuation la prochaine fois

**Copie 21** : Attention à la conjugaison des verbes au passé simple.

**Copie 22** : Attention aux accords et en particulier à la ponctuation. / mais tu pourrais organiser ton texte de manière à ce que chaque étape constitue un paragraphe.

**Copie 23** : Attention aux accords et à la conjugaison du passé simple

**Copie 24** : Attention aux accords et à la conjugaison du passé simple.

**Copie 25** : Fautes d'orthographe, de conjugaison, de grammaire, (de langue) pour un récit si court.

la mise en évidence de déficiences plus précises (PIREJ COPIE CORR 2 et 1 par exemple).

**Copie 6** (PIREJ COPIE CORR 6) : Attention à l'orthographe et à la grammaire.

**Copie 2** (PIREJ COPIE CORR 1) : Gros problème de ponctuation qui rend le texte difficile à lire.

**Copie 1** (PIREJ COPIE CORR 1) : Attention aux accents, différenciez bien les accents graves des accents aigus.

Il n'y a finalement que trois correcteurs<sup>297</sup> qui se dispensent d'intervenir sur le respect insuffisant du code grammatical et orthographique par le scripteur. Toutes les autres annotations générales y font référence de manière souvent appuyée.

Le mot « Orthographe » apparaît dix fois pour signaler un nombre de fautes jugé trop abondant (PIREJ COPIE CORR 6 ci-dessus par exemple)<sup>298</sup>. On peut y ajouter sept remarques concernant les accords en genre et en nombre erronés (PIREJ COPIE CORR 8 : « Attention aux accords en genre et en nombre. »)<sup>299</sup> et huit autres qui notent les approximations quant à la morphologie verbale en évoquant la conjugaison (PIREJ COPIE CORR 4 : « Attention à la conjugaison du passé simple »)<sup>300</sup> ou le choix des temps (PIREJ COPIE CORR 13 : « Attention aux temps que tu emploies. »)<sup>301</sup>. L'emploi insuffisant ou fautif de l'accentuation apparaît deux fois<sup>302</sup>.

Une réelle insatisfaction apparaît par ailleurs en ce qui concerne la lisibilité du texte à l'occasion de remarques qui portent, ou sur la mise en page<sup>303</sup> (4 occurrences), ou sur l'utilisation de la ponctuation<sup>304</sup> (5 occurrences).

Une plus grande attention est réclamée à deux reprises respectivement à la grammaire<sup>305</sup> et à la langue<sup>306</sup>. La rigueur de l'expression est jugée trois fois insuffisante<sup>307</sup>.

<sup>297</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 14, 17, 18.

<sup>298</sup> Voir aussi PIREJ COPIE CORR 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 19, 20, 25.

<sup>299</sup> Voir aussi PIREJ COPIE CORR 4, 8, 9, 13, 16, 22, 23.

<sup>300</sup> Voir aussi PIREJ COPIE CORR 4, 8, 10, 11, 21, 23, 25.

<sup>301</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 13.

<sup>302</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 1, 10.

<sup>303</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 3/ Attention à la présentation du texte : paragraphes ; 5/ organisation visuelle ; 19/ la mise en page (paragraphes, alinéas).

<sup>304</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 2/ Gros problème de ponctuation qui rend le texte difficile à lire ; 3/ ponctuation ; 9/ Attention également à la ponctuation qui n'est pas toujours appropriée ; 20/ Utilise davantage les signes de ponctuation la prochaine fois ; 22/ en particulier à la ponctuation / mais tu pourrais organiser ton texte de manière à ce que chaque étape constitue un paragraphe.

Quatre lecteurs de la copie se situent plus clairement dans une perspective d'incitation à la réécriture du texte.

**Copie 1** (PIREJ COPIE CORR 1) : Vous gagneriez à faire des phrases plus courtes, plus faciles à manipuler.

**Copie 2** (PIREJ COPIE CORR 1) : Laisse présager une suite qui nous montrerait un objet familier en train de s'animer.

**Copie 7** (PIREJ COPIE CORR 7) : Retravaille-le en tenant compte de ces quelques remarques.

**Copie 14** (PIREJ COPIE CORR 14) : Émergence du fantastique : enrichir le lexique de la peur, de l'étrange. Contexte réaliste à développer dans la situation initiale.

Ce second texte, *La pire journée*, ne suscite pas le même enthousiasme que celui qui s'est exprimé à propos de *La lettre d'Antigone*. Les longs commentaires multiplient les reproches dans des domaines variés et les quelques annotations positives portent sur des champs très restreints. L'élève y apparaît uniquement comme scripteur, susceptible de revenir sur le texte corrigé à des fins d'amélioration, mais quantitativement c'est d'abord une plus grande rigueur syntaxique et orthographique qui est réclamée par les correcteurs.

### 6.2.5. Des interventions variables d'un texte à l'autre

Sans vouloir inférer de conséquences abusives de cette comparaison, il semble que les déficiences linguistiques d'un texte tendent parfois à occulter l'accès à une interrogation sur le sens même auprès d'un lectorat professionnel.

---

<sup>305</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 6/ et à la grammaire ; 25/ de grammaire.

<sup>306</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 15/ Trop de fautes de langue : sois plus vigilant ; 25/ de langue.

<sup>307</sup> Voir PIREJ COPIE CORR 11/ être plus rigoureux quant à l'expression ; 19/ Tu devras être attentif à l'expression (et style) ; 20/ et aux quelques maladroites d'expression.

De la même façon, l'examen comparatif des corrections marginales et intratextuelles portées sur les deux textes<sup>308</sup> fait apparaître des conduites de correction différenciées. Il semble que, indépendamment de la variable « lecteur », la conduite correctrice évolue en fonction de la qualité globale attribuée à la production.

Évidemment, la propension à s'intéresser au code devient quantitativement très importante quand le devoir est déficient du point de vue du respect des normes et les conséquences de cette attitude sont lourdes pour l'ensemble de la correction : en effet, le quantitatif semble prendre le pas sur le qualitatif, et la tendance à l'exhaustivité que nous avons déjà signalée peine à s'exprimer. Les traces, toujours abondantes, se limitent alors souvent à des soulignements plus ou moins ondulés, à des marques difficilement interprétables, parfois sans aucun commentaire facilitateur quant à une correction ultérieure effective. Le « trop de fautes » déclenche peut-être l'irritation des correcteurs mais surtout leur incapacité à intervenir avec un réel désir d'efficacité. Aucune stratégie sélective quant aux erreurs, aucune hiérarchisation ne sont véritablement mises en œuvre. La réponse proposée à l'élève risque bien d'apparaître comme un constat d'irrecevabilité sans l'outillage permettant une quelconque amélioration : le scripteur est renvoyé à un ailleurs de son discours, l'univers des normes.

De plus, la focalisation dominante sur le respect du code semble être inversement proportionnelle à l'intérêt porté aux autres domaines, et peut-être aussi responsable du faible coefficient d'interventions « questionnantes » sur le texte lui-même, ses trouvailles et sa gestion perfectible de la présentation des indices permettant la compréhension et l'inscription dans un registre, le fantastique pour ce qui est de *La pire journée*.

---

<sup>308</sup> Les copies corrigées de ces deux devoirs sont respectivement reproduites en annexe 8, tome 2, p. 61 et en annexe 10, tome 2, p. 113.

## 6.3. « La lettre d'Antigone » : les annotations marginales des correcteurs

Nous nous proposons dans les pages qui suivent de détailler l'analyse des corrections de *La lettre d'Antigone*. L'étude des annotations générales a en effet montré par comparaison avec un texte moins abouti que les correcteurs s'accordaient pour considérer qu'ils venaient d'être confrontés à un « bon » texte compte tenu des conditions de production. La lecture des textes « à l'aveugle » ajoute à cette impression générale si l'on veut bien considérer que le texte a très majoritairement été affecté à un niveau de classe supérieur à son niveau d'origine.

On peut en effet penser qu'un texte positivement apprécié engendre des annotations marginales en nombre limité mais diversifiées selon les intérêts des lecteurs : celles-ci sont alors susceptibles de mieux nous renseigner sur les comportements singuliers des correcteurs et en particulier de nous permettre d'accéder à des points sensibles de la lecture. En limitant *a priori* les dysfonctionnements potentiellement repérables, nous cherchons à saisir ce qui fait réellement obstacle à la lecture du correcteur ou ce qui force son adhésion au texte de l'élève.

### 6.3.1. La présentation des données

Pour faciliter l'accès aux données nécessaires à cet aspect de l'étude<sup>309</sup>, nous avons préféré une présentation du texte *La lettre d'Antigone* qui s'appuie sur un

---

<sup>309</sup> Présentation des copies annotées, tome 2, annex 8, page 61.

découpage en neuf unités correspondant à des phrases ou à des groupes de phrases qui peuvent être traités simultanément.

**Découpage du texte pour analyse des annotations marginales.**

P1

Vous m'avez faite prisonnière je ne dors plus, ne mange plus, c'est à peine si j'ai une âme ici, mais ce n'est pas votre décision la cause de cela...

P2

Non, être en cage m'importe peu, ce qui me met dans cet état, « grand » Créon, c'est de savoir que mon frère erre toujours ; nous sommes du même sang, je me dois de le faire rejoindre les siens.

P3

Laissez-moi en prison, je m'en fiche. Ici je ne peux rien faire, appart peut-être jouer avec votre culpabilité...

P4

Polynice est votre neveu ; il n'était pas parfait certes, mais, vous aussi, partagez le sang qui ne coule plus dans ses veines.

P5

Que dira-t-on de Thèbes dans les siècles à venir ? Qu'elle est la ville où les princes réclamants simplement leur dû n'ont pas le droit à une vie après la mort. Qu'on laisse un cadavre plein de verres à la vue et à l'odorat de tous, même les plus jeunes. Que son roi autrefois n'était qu'un lâche qui a dit « oui »... Vous ne vous préoccupez donc pas de ce que dira le monde ?

P6

Il est indigne, d'un prétendu roi, de laisser pourrir son neveu, d'en faire un traître pour satisfaire la ville...

P7

De quoi avez-vous peur ? Pourquoi ne pas prendre cette décision de libérer mon frère, qui vous cerne les yeux ? Un lâche oui, vous êtes un lâche et le seigneur vous punira.

P8

Si Polynice avait régné sur Thèbes et que vous étiez mort en traître pendant son règne, lui, aurait eu le cran de vous le pardonner quitte à décevoir le peuple... Mais vous manquez de tout, de cran, d'odace, de pitié, et même de dignité. Vous, vous mourrez fièrement, comme un roi ayant bien servi son peuple, lui, le méritait aussi !

P9

Je ne sais que dire d'autre, si ce n'est exprimer mon mépris pour votre personne. J'aimais votre fils mais vous ne lui ressemblez en aucun point...



### 6.3.2. Les annotations marginales commentées

Les annotations marginales, les soulignements et autres interventions des lecteurs dans le corps du texte sont riches d'enseignements. Moins facilement dithyrambiques que les annotations globales en tête de copie, elles nous renseignent sur les lieux d'achoppement de la lecture. Compte tenu de la relative homogénéité du lectorat concerné et de l'objectif partagé, il ne sera pas surprenant de voir se concentrer les interventions sur les mêmes lieux du texte. En revanche, l'hétérogénéité des remarques ou des apports correctifs ne laisse pas de questionner l'observateur.

Nous nous contenterons ici de remarques d'ensemble portant sur chacune des unités, pour saisir les tendances dominantes de lecture et d'appréciation engendrées par une telle production.

P1

*Vous m'avez faite prisonnière je ne dors plus, ne mange plus, c'est à peine si j'ai une âme ici, mais ce n'est pas votre décision la cause de cela...*

#### **La ponctuation défaillante**

L'intervention dominante dans P1 touche à la ponctuation jugée lacunaire<sup>310</sup> ; cela entraîne des corrections variées mais cohérentes. Il s'agit d'isoler la première proposition par une virgule voire par une ponctuation plus forte. Les interventions se font directement dans le texte, les mentions « ponctuation » ou « majuscule » apparaissant parfois en marge.

---

<sup>310</sup> 9 occurrences. Aucune intervention des 16 autres correcteurs.

## La critique des choix syntaxiques

La contestation de la dernière partie de la phrase est le fait de cinq lecteurs qui s'engagent peu néanmoins, se contentant d'un « mal dit » ou d'un « peu clair ».<sup>311</sup>

## Un désaccord d'appréciation « stylistique »

Il apparaît à propos de la proposition centrale : deux lecteurs s'opposent au sujet de « c'est à peine si j'ai une âme ici ». La formulation est jugée énigmatique en ANTIG COPIE CORR 12 mais appréciée en ANTIG COPIE CORR 18<sup>312</sup>.

Le désaccord signalé est moins une question de vérité, ou de justesse, qu'une question de point de vue qui guide l'intervention. On peut en effet penser que si le premier correcteur se place sur le terrain de la compréhension, le second prononce un jugement stylistique.

On retiendra ici certains des éléments qui peuvent nous permettre de cerner des profils de correcteurs : d'une part la « sensibilité » voire l'« hypersensibilité » à des critères d'utilisation normée du langage écrit, la ponctuation ou la syntaxe ; d'autre part, le domaine privilégié de l'intervention : question du « sens » et de la compréhension ou « appréciation » du choix stylistique.

---

<sup>311</sup> Aucune explicitation n'apparaît mais si l'on s'intéresse à l'origine de la réaction de ces cinq lecteurs, on doit osciller entre un refus de la syntaxe alourdie par l'emphase voire de la juxtaposition de termes appartenant à un lexique abstrait (« cause » suivi de « décision »). Le soulignement ne concerne au mieux que cette dernière proposition. Il est pourtant vraisemblable que le déficit de cohésion du texte tient davantage à la place de la proposition qui précède. Le « mais » adversatif semble renvoyer davantage aux insomnies et à la perte d'appétit d'Antigone, qu'à sa déploration d'une absence d'« âme » qui aurait peut-être gagnée à être postposée.

<sup>312</sup> On trouve en marge « ? » dans ANTIG COPIE CORR 12 et « Jolie formule » dans ANTIG COPIE CORR 18.

Non, être en cage m'importe peu, ce qui me met dans cet état, « grand » Créon, c'est de savoir que mon frère erre toujours ; nous sommes du même sang, je me dois de le faire rejoindre les siens.

Nous retrouvons pour cet énoncé des catégories déjà rencontrées.

### **La ponctuation<sup>313</sup> : contestations et approbations**

Ce sont les guillemets qui concentrent l'attention des lecteurs. Quatre fois contestés, ils ne le sont pas toujours pour la même raison. C'est parfois le renvoi à une simple pseudo norme, vraisemblablement peu connue des élèves et probablement difficile à expliciter, en vertu de laquelle les guillemets seraient « à éviter » ; la référence à la situation d'énonciation dans ANTIG COPIE CORR 1 mène à une critique de leur emploi, de même que le correcteur CORR 15<sup>314</sup> qui s'interroge sur leur sens. En revanche, deux lecteurs sont d'un avis tout différent : l'un note « TB » en marge, l'autre, plus explicite, décèle et approuve une dimension ironique de l'emploi des guillemets par l'élève.

On voit, en mettant ce dernier enthousiasme de lecteur en lien avec la critique pour raison énonciative déjà mentionnée, que deux postures de lecture apparaissent, selon le degré d'empathie du lecteur avec le scripteur. Quand l'un des lecteurs donne la priorité à ce qu'il considère comme la vraisemblance du personnage d'Antigone et de son adresse à Créon dans le discours épistolaire, l'autre accepte le parti pris d'une Antigone, adolescente rebelle, qui exprime son ironie avec la lisibilité nécessaire débarrassant l'énoncé de toute possibilité d'ambiguïté<sup>315</sup>.

### **La « lecture » d'une syntaxe erronée**

La pronominalisation en « le » d'un objet indirect, où « lui » eût mieux convenu, est curieusement peu signalée. Seuls trois lecteurs y sont sensibles et on

<sup>313</sup> Deux interventions concernent la ponctuation interpropositionnelle. Dans ce cas, il s'agit d'introduire une ponctuation plus forte ou plus signifiante les ( : ) par exemple avant la dernière proposition.

<sup>314</sup> Nous nommerons désormais CORR 1 à 25, les correcteurs des copies nommées ANTIG COPIE CORR 1 à 25 si nécessaire.

<sup>315</sup> Dans ANTIG COPIE CORR 2, le lecteur indique en marge à propos de « grand » : « maladroit, problème de vocabulaire » qui ne porte pas sur l'utilisation des guillemets et reste difficile à interpréter.

doit considérer qu'ils sont les seuls à percevoir ici l'irrespect de la norme ; il est vrai que les deux infinitifs successifs ne facilitent pas les choses<sup>316</sup>.

### **Un désaccord d'appréciation du choix lexical**

La « cage », désignation de la prison d'Antigone choisie par le scripteur, suscite des appréciations divergentes : quand le CORR 15 écrit « Bien », le CORR 25 conteste l'expression « être en cage » d'un « mal dit ».

P3

Laissez-moi en prison, je m'en fiche. Ici je ne peux rien faire, appart peut-être jouer avec votre culpabilité...

### **Une erreur orthographique**

L'orthographe fantaisiste « appart »<sup>317</sup> pour « à part » est condamnée de multiples façons ; seul un lecteur ne signale pas cette erreur, on peut penser à une simple négligence.

### **Le désaccord sur l'appréciation du niveau de langage**

Nouvelle source de désaccord entre évaluateurs, le niveau de langage adopté : « fiche » ou l'expression « je m'en fiche » sont dix fois soulignés ou barrés. Les lecteurs en restent là bien souvent marquant par défaut l'évidence, pour eux seuls mais sans doute pas pour le récepteur élève, de la raison de leur refus, ou leur incapacité à commenter le soulignement. Les mentions marginales « registre » ou « familier » nous indiquent qu'il s'agit bien d'un problème d'inadaptation du niveau de langage aux attentes, peut-être dictées par la représentation (le modèle) littéraire de la tragédie antique. L'erreur apparaît liée à un choix lexical malheureux mais sans indication d'origine de la norme qui justifie la contrainte. Est-ce la norme scolaire dont il s'agit ou celle qu'impose la situation épistolaire d'Antigone ? Quand cette seconde est évoquée, contrairement à ce qu'on pouvait attendre, ce n'est pas de la

<sup>316</sup> Cela nous permet néanmoins de souligner que, même chez des professionnels de la langue, la « faute » n'existe qu'autant qu'elle est perçue : une évidence qu'il convient d'interroger en regard du niveau d'exigence et de savoir sur la langue demandé aux élèves.

<sup>317</sup> Nous n'avons pas les moyens de nous interroger sur le choix orthographique de « appart » par une élève dont l'orthographe est par ailleurs relativement satisfaisante. On peut risquer de manière anecdotique l'hypothèse d'une proximité avec le lexique de l'habitat qui précède : « cage », « prison », « appart », au mépris de toute référence au sens !

situation d'énonciation des protagonistes dont il est question mais de la référence sociale : « Antigone est noble ». Le correcteur suggère l'identification du niveau de langage à une classe sociale et non à un choix énonciatif, ce qui laisse rêveur quant à la conception de la notion elle-même.

En regard de ces refus, notons qu'un des lecteurs réagit tout autrement puisqu'il juge nécessaire d'indiquer un « TB » en face de la ligne concernée par cet emploi.

### **L'efficacité argumentative**

Deux lecteurs évaluent l'efficacité argumentative de l'énoncé de l'élève et regrettent la franchise de l'émetteur qui affiche sa volonté de culpabiliser Créon. Les annotations « Est-ce un argument efficace pour mettre Créon de son côté ? », « Antigone est-elle bien inspirée de dévoiler ainsi son jeu ? » en attestent et renvoient l'élève à une réflexion très perelmanienne<sup>318</sup> sur la stratégie à adopter pour arriver à ses fins.

En revanche, on trouve chez le CORR 25, en regard de l'énoncé, un « mal dit » qui n'évoque nullement le champ de l'argumentation mais diagnostique un problème d'expression.

Deux attitudes très différentes sont à l'œuvre : où les premiers lecteurs se posent effectivement en « lecteurs authentiques » et se placent dans une situation de dialogue avec l'élève scripteur l'invitant à envisager à nouveau ses choix, le CORR 25 pose un constat de déficience, non référé à l'acte d'écriture proprement dit, qui semble évoquer par défaut une norme du « bien dit » peu explicite. S'agit-il de syntaxe, de choix stylistique ou d'élégance d'expression ?

---

<sup>318</sup> Cf. C. Perelman, *L'empire rhétorique, Rhétorique et argumentation*, Librairie philosophique J. Vrin, 1977 : « l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent, à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action. [...] Le seul conseil, d'ordre général, qu'une théorie de l'argumentation puisse donner en l'occurrence, c'est de demander à l'orateur de s'adapter à son auditoire », p. 25-27.

Polynice est votre neveu ; il n'était pas parfait certes, mais, vous aussi, partagez le sang qui ne coule plus dans ses veines.

### **L'abus des pauses**

La dislocation phrastique utilisée par l'élève est souvent remise en cause. Les correcteurs font appel à divers moyens : limitation de la ponctuation, demande d'une reprise pronominale plus claire même si cela engendre une répétition de « vous », déplacement de « aussi »,...

### **Une orthographe erronée peu identifiée**

Assez curieusement compte tenu des exigences habituelles, l'orthographe de « neveu » n'est corrigée que par deux personnes. On verra que le même mot, réemployé plus loin, est à nouveau corrigé deux fois par les mêmes lecteurs<sup>319</sup>. La question reste ouverte : les professeurs de lettres de notre échantillon ignorent-ils l'orthographe du mot « neveu » à plus de 90% ? Considèrent-ils que la mise en évidence d'une faute aussi mineure est peu justifiée ? Sont-ils en état de surcharge cognitive, comme peuvent l'être leurs élèves lorsqu'ils doivent produire un texte en temps limité, lors d'une opération de lecture et de correction de copie<sup>320</sup> ?

### **L'homogénéité du système verbal**

L'un des professeurs (CORR 2) est surpris (« Pourquoi changer de temps ? ») du passage à l'imparfait. Sans doute aurait-il préféré le choix du présent ? On peut se demander ce qui guide cette préférence compte tenu de l'effet produit par l'homogénéisation sous cette forme, si on la met en relation avec le fait que Polynice, s'il n'est pas enterré, est bien mort au moment de l'écriture de la lettre. Est-ce le respect d'une extrême normativité qui supposerait l'étanchéité entre les systèmes du présent et du passé qui mène à cette situation<sup>321</sup> ? Il est vrai qu'il s'agit d'une intervention isolée.

<sup>319</sup> CORR 12 et CORR 20.

<sup>320</sup> Il faudrait ajouter qu'une copie unique est envisagée, ce qui est bien différent de la situation professionnelle ordinaire.

<sup>321</sup> Nous avons déjà rencontré une demande d'homogénéisation des temps verbaux particulièrement difficile à admettre lors de l'examen du texte *Le Métro de l'enfer*.

### **L'implication du destinataire**

Une appréciation marginale positive apparaît sous la forme « Destinataire omniprésent Bien » pour marquer une réussite de l'élève. Il semble que l'enseignant évalue positivement l'interpellation de Créon, le scripteur marquant par là l'importance de la prise en compte du destinataire tant dans la lettre que, plus généralement, dans les écrits argumentatifs.

### **L'appréciation stylistique**

Les soulignements dans P4 portent vraisemblablement sur ce point mais ils restent peu nombreux. Les CORR 2, 12 et 24 goûtent peu le partage d'un sang qui ne coule pas et jugent l'image maladroite. Deux lecteurs soulignent mais sans commentaire la proposition initiale de l'extrait, il est difficile d'interpréter leur intervention : on peut faire l'hypothèse que l'information donnée est, pour Créon, surperfétatoire et donc considérée comme superflue par ces lecteurs.

P5

Que dira-t-on de Thèbes dans les siècles à venir ? Qu'elle est la ville où les princes réclamants simplement leur dû n'ont pas le droit à une vie après la mort. Qu'on laisse un cadavre plein de verres à la vue et à l'odorat de tous, même les plus jeunes. Que son roi autrefois n'était qu'un lâche qui a dit « oui »... Vous ne vous préoccupez donc pas de ce que dira le monde ?

### **Les erreurs orthographiques**

Nous recensons deux erreurs qui sont inégalement mises en évidence ; vingt professeurs notent la confusion homophonique entre « vers » et « verres » ce qui veut dire que cinq la négligent. Ils sont par ailleurs douze, c'est-à-dire la moitié, à ne pas signaler « réclamants ». Le traitement des erreurs orthographiques que d'aucuns pourraient envisager sous le signe de la certitude, ne semble pas échapper aux variations entre correcteurs.

### **La construction de la faute d'orthographe par le correcteur**

Elle apparaît dans un contexte stylistique particulier, le plus souvent apprécié dans cette production, celui de l'interrogation rhétorique. Mais les formulations

interrogatives marquées par la ponctuation sont finalement peu nombreuses dans l'original : après une première question, ce sont trois réponses qui se succèdent et non les questions, d'ailleurs elliptiques dans ce cas, que certains préfèrent y lire, ce qui pousse ces derniers à multiplier les points d'interrogation.

C'est dans ce contexte de lecture que prennent place les curiosités qui suivent : le CORR 14 réécrit « qu'elle » en « quelle » sans même modifier la ponctuation, ce qui anéantit toute cohérence et introduit une réelle erreur sur ce point de concentration homophonique ([KEL]) bien difficile à maîtriser par les élèves. La même intervention sous forme de simples soulignements est à l'œuvre chez le CORR21 et le CORR 24.

### **Le choix controversé d'une expression.**

L'expression « une vie après la mort » retient l'attention contradictoire de trois lecteurs. Deux remettent en cause le choix de l'élève : le CORR 12 par un simple soulignement, le CORR 2, après l'indication d'une maladresse, propose la substitution de « repos » à « vie » et évite sans doute ainsi une trop grande proximité avec des références religieuses qui peuvent paraître anachroniques. Nous expliquons ici *a posteriori* une trace qui nécessite une interprétation et notre extrapolation est tout à fait discutable : elle repose sur la confiance accordée au correcteur chez qui l'on suppose une attitude critique et interprétative du texte de l'élève. La trop grande polysémie de l'adjectif « maladroit » l'autorise mais rien n'est explicité, et on peut douter de l'efficacité d'une telle annotation pour décrire l'inadaptation du choix scriptural, surtout si l'on pense à l'élève destinataire.

Ce qui apparaît comme un mauvais choix lexical ou une bizarrerie sémantique dans les deux cas ci-dessus est interprété positivement par le CORR 7 qui note un « TB » en marge : on a visiblement affaire à des sensibilités très différentes.

### **Un choix lexical contesté**

Le choix du terme « odorat » est contesté par huit correcteurs, dont deux s'engagent plus loin que le traditionnel « maladroit », et nous renseignent sur la teneur de la maladresse : les annotations « utilise un autre mot » et « problème de vocabulaire : au nez » centrent le reproche sur le choix du mot qui apparaît mal venu.



On ajoutera que l'ensemble de cette unité est globalement apprécié et commenté par deux lecteurs et que deux autres procèdent au soulignement non explicite ou peu lisible de l'avant-dernière phrase.

P6

Il est indigne, d'un prétendu roi, de laisser pourrir son neveu, d'en faire un traître pour satisfaire la ville...

### **L'abus des pauses**

Nous retrouvons chez certains correcteurs la volonté tout à fait compréhensible de faire disparaître quelques virgules. La fluidité est préférée, en dépit de ce que certains pourraient interpréter comme une ponctuation expressive qui rendrait « audibles » les « proférations » d'Antigone.

### **Une orthographe erronée décidément non identifiée**

De même que dans P4, l'orthographe de « neveu », pourtant tout à fait lisible sur la photocopie du manuscrit qui servait de support, n'est corrigée que par deux personnes<sup>322</sup>.

### **Une nouvelle erreur introduite par le correcteur**

Contrairement à ce que nous pouvions penser en P5 où les choix d'expression mal perçus pouvaient expliquer le constat de « construction de la faute », il n'y a ici d'autre possibilité que de souligner une défaillance orthographique de l'enseignant. Le mot « prétendu » justement orthographié sur le manuscrit est barré pour être remplacé par un mot mal graphié « soit-disant ».

### **L'appréciation stylistique**

Le choix lexical de « pourrir », marqué d'un « B » par le CORR 10, est deux fois remis en cause par un « md ». Est-ce la succession « laisser pourrir son neveu » qui heurte les lecteurs, peut-être imprégnés de bienséance classique ? Auraient-ils préféré une formule moins lapidaire « le corps de son neveu » ? Ou est-ce simplement un

---

<sup>322</sup> Voir le commentaire de P4 ci-dessus, p. 277.

refus lié à une inadaptation supposée au niveau de langage requis ? Nous sommes ici contraints d'en rester aux hypothèses.

On doit remarquer que, une fois de plus, la recherche d'expressivité du scripteur retient l'attention : en revanche, cette attention donne lieu à des réactions qui peuvent être diamétralement opposées.

P7

De quoi avez-vous peur ? Pourquoi ne pas prendre cette décision de libérer mon frère, qui vous cerne les yeux ? Un lâche oui, vous êtes un lâche et le seigneur vous punira.

### **Les contestations syntaxiques**

La deuxième phrase de cette séquence donne lieu à critique sur le plan syntaxique si l'on en croit l'annotation marginale « synt » (CORR 1), mais est globalement appréciée chez le CORR 16 par l'indication « B ». Le CORR 2, quant à lui, préfère la postposition de « un lâche oui » à l'antéposition en tête de phrase choisie par l'élève.

### **Un désaccord d'appréciation du choix lexical**

Le verbe « cerne » dans l'expression « qui vous cerne les yeux » assez énigmatique est curieusement peu remis en question. Les CORR 4 et 16 font part de leur incompréhension, on pouvait en effet à la limite attendre « qui vous crève les yeux » mais en l'état le texte génère peu de sens.

### **L'efficacité argumentative**

L'argumentation d'Antigone est encore une fois considérée comme peu efficace par certains lecteurs, soit l'agressivité du scripteur est contestée, soit l'argument de la « peur » de Créon apparaît insuffisamment développé, soit encore le contenu du propos n'est pas accepté comme argument. Mais la contestation reste finalement limitée à quatre lecteurs, c'est-à-dire moins d'un sur six.

### **La condamnation de l'anachronisme**

La référence au « seigneur », et à une punition divine toute chrétienne, déclenche des réactions chez plus d'un tiers des lecteurs qui condamnent l'expression

de manière plus ou moins véhémement et plus ou moins explicite : la mention précise de l'anachronisme apparaît à six reprises.

P8

Si Polynice avait régné sur Thèbes et que vous étiez mort en traître pendant son règne, lui, aurait eu le cran de vous le pardonner quitte à décevoir le peuple... Mais vous manquez de tout, de cran, d'odace, de pitié, et même de dignité. Vous, vous mourrez fièrement, comme un roi ayant bien servi son peuple, lui, le méritait aussi !

### **Les choix syntaxiques**

La contestation de la première partie de la séquence est le fait d'un unique lecteur qui préfère la forme atone « il » à la mise en relief de Polynice en « lui ». La syntaxe de cette longue séquence est par ailleurs tout à fait acceptée et même appréciée puisque gratifiée d'un « B » par trois fois. Quelques aménagements de ponctuation sont proposés généralement à même le texte de l'élève sans rappel marginal.

### **Une orthographe erronée peu identifiée**

Comme en P4, même si c'est dans une moindre mesure, on note un flottement dans le signalement des erreurs orthographiques. La graphie « odace » n'est corrigée ou signalée que par la moitié des lecteurs (treize occurrences) : décision consciente de correcteur ou négligence, nous nous garderons de trancher.

### **L'appréciation du niveau de langage**

Trois lecteurs interviennent de diverses manières à propos du mot « cran ». Le CORR 15 le stigmatise comme familier et barre les deux occurrences successives dans le texte, le CORR 20 affecte « le cran » d'un « md », alors que le CORR 11 se contente de regretter la répétition du mot. Seul le premier cas relève explicitement de l'appréciation du niveau de langage mais le second y renvoie aussi vraisemblablement. La norme concernée est sans doute différente dans le troisième cas ; mais, si on considère la répétition comme caractéristique d'un niveau de langage moins surveillé, on peut penser que, indépendamment du lexème, c'est le

refus de la répétition qui traduit un constat d'insuffisance du point de vue de la qualité de l'expression.

On peut évidemment s'interroger sur la prégnance des normes appliquées. Seuls trois lecteurs sont concernés et montrent un degré d'exigence particulièrement élevé pour ce qui est du niveau de langage. Il est d'ailleurs assez curieux de constater qu'un seul lecteur relève la « répétition » pourtant traditionnellement pourchassée par les correcteurs dans les travaux d'élèves.

### **La perception d'une contradiction**

Elle est le fait de trois lecteurs et tourne autour de l'emploi de l'adverbe « fièrement ». Deux d'entre eux (CORR 2 et CORR 8) signalent la perception d'une contradiction en marge, un troisième (CORR 12) lève l'ambiguïté en introduisant « puisque » à l'initiale de la dernière phrase.

### **L'argumentation**

Un lecteur regrette l'insistance d'Antigone à propos de la lâcheté de Créon en signalant la redondance de l'argumentation par rapport au troisième paragraphe de la lettre.

P9
----

*Je ne sais que dire d'autre, si ce n'est exprimer mon mépris pour votre personne.  
J'aimais votre fils mais vous ne lui ressemblez en aucun point...*

### **L'efficacité argumentative**

On a vu qu'un certain nombre de lecteurs mettaient en doute l'efficacité argumentative des propos d'Antigone. La phrase conclusive donne lieu à la même critique. Le mépris affiché par Antigone à l'égard de Créon apparaît peu pertinent pour sept d'entre eux. Ils considèrent peut-être à juste titre que Créon risque de se sentir insulté et peu enclin à modifier sa décision quant à Polynice.

Les annotations marginales ne sont pas pour autant péremptoires et souvent des phrases complètes à dominante interrogative engagent l'élève à reconsidérer ses propos.

Mais on ne doit pas oublier que plus des deux tiers des lecteurs ne remettent absolument pas en cause ces dernières lignes ; on peut penser que les lecteurs critiques sont restés fortement attachés à la commande de production concernant l'argumentation, et donc attachés au but déclaré de la lettre, convaincre le roi d'enterrer Polynice, alors que les lecteurs « indulgents » ont été davantage convaincus par l'adéquation de la lettre à la personnalité de l'héroïne d'Anouilh.

### **Les codes de la lettre**

Trois correcteurs signalent l'absence de signature à la fin de la lettre. Un oubli en rupture avec le prototype de référence.

## Conclusion

L'étude des réactions provoquées par le texte intitulé *Le Métro de l'Enfer* nous avait déjà persuadé de l'existence de comportements de correction fort hétérogènes. La comparaison entre les attitudes adoptées lors des corrections consécutives de deux textes, par la mise en regard des annotations générales produites, a montré par ailleurs que des textes perçus comme qualitativement très différents n'étaient pas appréhendés de manière identique, qu'il y avait non seulement variété des corrections mais aussi certainement modification de la posture des correcteurs au-delà des contenus spécifiques de chacune des productions. Un texte d'élève considéré comme réussi ne suscite pas les mêmes réflexes correctifs qu'une production moins aboutie.

Convaincu de l'importance des déterminations personnelles qui pèsent sur les enseignants en situation de correction, susceptibles de se référer à une représentation plus ou moins consciente d'un « texte idéal » virtuel, évolutif, car en correspondance nécessaire avec le texte soumis à correction, il nous a semblé utile d'observer dans le détail l'activité du correcteur quand elle s'applique à un texte que les correcteurs eux-mêmes déclarent particulièrement bien réussi.

La correction du texte intitulé *La lettre d'Antigone*, nous permet de confirmer le privilège accordé dans les annotations marginales aux interventions dans le domaine de la langue, même si celles-ci ne donnent pas matière à mention dans l'annotation générale. Compte tenu des compétences orthographiques du scripteur, globalement satisfaisantes, le niveau d'intervention évolue : ce sont la syntaxe et le lexique qui donnent lieu à un grand nombre de remarques souvent contradictoires. Les dysfonctionnements repérés par les uns remettent assez fréquemment en cause des tournures syntaxiques ou des choix lexicaux à propos desquels d'autres correcteurs ont choisi de laisser des « traces de satisfaction ».

On peut penser qu'une majorité de correcteurs envisagent difficilement les « dysfonctionnements linguistiques » comme des lieux d'interrogation. C'est bien souvent en référence à des normes très générales qu'ils interviennent, identifiant des « erreurs », où d'autres, assumant une posture de lecteur plus que de censeur, se placent dans le champ du « discutable » et tempèrent le recours à la norme externe par des considérations de nature stylistique référées au texte lui-même et à la représentation des protagonistes fictionnels que la situation d'écriture demande d'actualiser. Il en résulte des traces de lecture fort différentes concernant tant la ponctuation que la construction des phrases ou l'appréciation du niveau de langage.

Il est assez clair que de telles oppositions sont à mettre au compte de sensibilités différentes. Les uns s'octroient une position de supériorité assise sur le sentiment qu'ils dominent sans contestation possible le champ concerné ; celui de la langue est investi au premier chef mais cette attitude de correction s'applique aussi dans d'autres domaines comme celui de l'appréciation du respect des contraintes référentielles par exemple. Les autres adoptent plus résolument le rôle d'un lecteur authentique. Ces derniers ne forment pourtant pas une catégorie homogène et les traces qu'ils produisent semblent inspirées par des références diverses : soit l'enseignant adopte un rôle de professeur dont les annotations renvoient prioritairement à la consigne d'écriture ou qui formule, à la suite de dysfonctionnements perçus, des propositions de réécriture jugées plus pertinentes ; soit il mime un lecteur en quête de sens qui interroge le scripteur ou encore assume pleinement et exprime un point de vue de lecteur sans référence au fait que le texte apprécié est bien évidemment un devoir scolaire.

L'ensemble de ces constats nous amène à considérer les divergences lisibles dans les traces portées sur les copies d'élèves non seulement comme une conséquence de la diversité des correcteurs et de leurs caractéristiques individuelles mais comme relatives à des « postures » plus ou moins volontairement adoptées et légitimant une réflexion proprement didactique.

# **Chapitre VII**

## **Le geste professionnel de correction des productions écrites**



## 7.1. La correction : une pratique invisible

La tâche professionnelle que nous explorons dans cette recherche est sans doute l'une des tâches les plus ordinaires et peut-être les plus méconnues dont un professeur de français a la charge. S'il s'agit d'une activité quasi quotidienne et dévoreuse de temps pour les intéressés, parfois lourde de conséquences pour les élèves dont on corrige le travail, l'évaluation des travaux d'écriture des élèves<sup>323</sup> reste peu explorée en tant que geste professionnel<sup>324</sup>.

Les enseignants s'acquittent au mieux de leur tâche avec le plus souvent une conscience professionnelle réelle bien que fort peu reconnue. Peu reconnue par les élèves, pour qui la découverte d'une note globale chiffrée<sup>325</sup> fait souvent écran à la prise en compte du discours qui l'accompagne. Peu reconnue par l'institution qui ne semble pas réellement s'en soucier : la quasi absence de mention de la correction des travaux écrits dans les textes officiels est, nous l'avons vu, tout à fait remarquable. Si les réflexions sur l'évaluation en général, sur le soin à apporter à la formulation des consignes sont explicites, rien ou presque n'est dit sur la manière dont l'enseignant doit se saisir du discours produit par l'élève. Au mieux lui rappelle-t-on que les exigences du correcteur doivent rester mesurées et que l'écriture de l'élève, entrant dans un processus de communication différée, gagne à être socialisée et peut être évaluée par ses pairs. C'est bien peu pour construire un geste professionnel qui relève rapidement de la routine individuelle.

---

<sup>323</sup> Les travaux qui s'intéressent à l'évaluation abordent peu la pratique concrète de correction et le discours construit à cette occasion.

<sup>324</sup> Pour ce qui est de l'enseignement du français, cette notion a été récemment construite pas l'équipe de recherche (LIRDEF) de l'IUFM de Montpellier. Des rencontres sur le sujet sont prévues en juin 2008.

<sup>325</sup> Il s'agit de la pratique courante. Au collège et au lycée, les élèves qui ont « rendus leur copie » redécouvrent quelques jours plus tard leurs productions écrites corrigées, notées et annotées. Il est rare que la découverte des annotations soit déconnectée de celle d'une « note » qui marque globalement la réussite ou l'échec du travail réalisé.

On pourrait penser, compte tenu de la faible visibilité donnée à la tâche de correction, que celle-ci ne pose pas de problème, qu'elle s'inscrit « naturellement » dans l'ensemble des activités des professeurs de français. Cette impression dominante, que nous avons déjà signalée, est sans doute partagée par une grande partie des membres de cette communauté. Néanmoins, les fortes disparités correctives que nous avons mises en évidence, ne peuvent que nous alerter sur le décalage évident qui existe entre ce ressenti communautaire et une pratique fondamentalement solitaire.

La correction, bien qu'elle requière la production de traces, apparaît ainsi comme une « pratique invisible ». Invisible pour l'institution qui ne prend pas en considération cet aspect de l'activité enseignante, invisible pour la communauté des professeurs de français peu encline à s'interroger collectivement sur la façon dont chacun réalise cette tâche ou à mettre en œuvre des situations de pratiques collégiales, invisible pour le correcteur lui-même qui ne peut s'interroger en permanence, ni sur l'origine de ses réactions aux écrits scolaires, ni sur les motivations de chacune de ses annotations.

L'invisibilité de l'activité « intellectuelle » de correction suppose pourtant la production de traces bien concrètes. S'approprier le discours de l'autre, y répondre, en sont les deux facettes ; un discours premier, celui de l'élève qui a accompli le travail d'écriture, génère un discours second, un métadiscours de réaction et de réponse, celui du professeur. C'est à ce métadiscours que nous accordons notre attention, considérant qu'il porte la trace du processus de correction mis en œuvre.

## **7.2. La correction : entre lecture et écriture**

Comment le problème de la rencontre entre le scripteur élève et le lecteur professeur est-il résolu par ce dernier ? Comment celui-ci va-t-il inscrire les traces de sa lecture, et quelles traces va-t-il choisir de laisser compte tenu de son

destinataire ?<sup>326</sup> Très concrètement, les orientations individuelles des enseignants lors de la lecture d'une copie ont alors toutes les chances d'être différentes dans la pratique. Puisqu'elles ne sont jamais réellement posées, les contraintes discursives explicites qui pèsent sur le professeur sont faibles et il semble bien que la liberté du correcteur soit extrêmement étendue. On pourrait s'attendre de ce fait à une grande dispersion des modalités de réponse que constituent les interventions sur les copies.

À partir des expérimentations menées en situation de formation auprès de jeunes enseignants<sup>327</sup>, nous percevons rapidement que la liberté à laquelle nous faisons allusion plus haut est en grande partie un leurre. La pratique, récente pour nombre d'entre eux et qui a toutes les chances de se transformer rapidement en routine de correction, ne génère pas de variations importantes d'un enseignant à l'autre pour ce qui est de la forme. À une proposition langagière d'élève répondent en effet les annotations d'un enseignant portées généralement au fil ou à la suite d'une ou plusieurs lectures. La tradition, les souvenirs des anciens élèves que sont les professeurs et les représentations qui encadrent la pratique professionnelle annihilent l'espace de liberté qui semblait s'ouvrir. Des conduites prégnantes imposent une forte codification de la réponse, du « dialogue » qui s'instaure sur la copie entre l'enseignant et l'élève producteur du texte.

La pratique professionnelle d'écriture dont il est question ici, à la fois pratique sociale, culturelle et langagière, connaît des inflexions qui ont à voir, avec les représentations de la tâche de correction bien sûr, mais plus profondément sans doute avec la conception même du métier et de l'écriture. C'est sur l'ensemble de ces convergences et surtout sur les lieux où semble pouvoir s'exprimer l'individualité de l'enseignant qu'il convient de s'interroger.

---

<sup>326</sup> Si l'élève en situation d'écriture peut être saisi par l'angoisse de la page blanche, le professeur n'a pas à affronter cette difficulté, mais il n'en reste pas moins que les jeunes enseignants sont parfois décontenancés devant la tâche à accomplir, devant un type d'écrit inédit pour eux et pourtant marqué par une lourde tradition.

<sup>327</sup> Les corpus présentés font référence à des travaux menés lors de formation de professeurs stagiaires mais l'affirmation vaut aussi pour des enseignants plus aguerris. Nous l'avons observé dans des dispositifs assez proches auprès de professeurs expérimentés en formation continue. (« Une expérience de réécriture de textes d'élèves par des enseignants », *Skholê, Cahiers de la recherche et du développement*, Hors série n°1, 2004.)

Les expériences de correction relatées dans les chapitres précédents nous ont montré que l'enseignant tend à développer un geste de correction sans que celui-ci ne s'articule toujours clairement sur une activité de lecture approfondie. De plus, les comportements hétérogènes des correcteurs ne suffisent pas à expliquer les oppositions qui se font jour entre certaines appréciations extrêmes. Il semble que les savoirs, qu'on imaginait partagés, sur nombre de notions proprement disciplinaires, supportent mal la confrontation avec le matériau potentiellement discutable que constitue le texte en situation de correction.

L'importance des écarts entre correcteurs ne trouve pas non plus d'explication satisfaisante dans la prise en compte de la spécificité du texte soumis à correction. Nous avons montré que la qualité du texte perçue initialement, si elle modifiait certains aspects de la correction, ne réduisait pas fondamentalement la disparité des traces correctives.

Il semble néanmoins possible de mettre en évidence des attitudes de correction relativement stables, caractéristiques de la manière dont un enseignant dans une situation donnée se représente la tâche à accomplir, son rôle de correcteur et plus généralement son rapport à l'écriture dans le cadre scolaire tout au moins.

« Corriger » suppose que l'on s'approprie préalablement le discours de l'autre. La lecture du texte de l'élève par le professeur s'inscrit de fait dans une situation de communication : comme nous l'avons vu au chapitre 2, celle-ci est en principe fondamentalement dissymétrique tant du point de vue des savoirs culturels que des compétences linguistiques.

Les annotations produites à cette occasion constituent une forme discursive assez curieuse qui hésite entre la note de lecture « pour soi », ayant néanmoins vocation à être communiquée à l'élève, et l'ouverture d'un dialogue « pour l'autre », sous forme d'assertions explicitement dirigées vers l'auteur du texte. Nous avons pu mettre en évidence la tension inévitable qui existe entre le lecteur ordinaire et le correcteur, tension vraisemblablement exacerbée lorsqu'il s'agit de productions fictionnelles dont le modèle prégnant est à chercher du côté de la littérature.

Notre recherche se limite en effet à la correction de productions fictionnelles ordinaires réalisées dans des classes de collège au cours de séquences d'enseignement. Des textes de fiction parce que ce sont les plus fréquents dans le premier cycle du secondaire, et qu'ils ont depuis peu droit de cité dans le second

cycle ; des textes ordinaires toujours pour des raisons de fréquence dans le quotidien de la classe et de l'activité corrective des professeurs par opposition à des travaux d'écriture longue par exemple qui gardent nécessairement un caractère plus exceptionnel. Mais au-delà de ces considérations pragmatiques, on doit ajouter que la correction du texte fictionnel est spécifique de l'enseignant de français, spécificité qui s'est encore amplifiée depuis l'introduction au lycée de l'« écriture d'invention ». Le rapport qui s'établit entre un enseignant de français et les devoirs d'élèves qu'il corrige est nécessairement médiatisé par des modèles puisés dans la littérature.

L'examen attentif des traces de correction c'est-à-dire du métadiscours *post* qui n'est autre qu'une nouvelle écriture, celle du professeur, permet de signaler des récurrences, d'inférer un certain nombre de constantes inhérentes à l'activité corrective, mais aussi de percevoir la diversité des attitudes personnelles adoptées face aux travaux d'élèves, de saisir la spécificité de la lecture que les enseignants développent dans le cadre professionnel de la correction.

### **7.3. La correction : un lieu d'expression de la subjectivité**

L'examen systématique des annotations produites nous apporte nombre d'informations sur les motivations des interventions correctives et nous renseigne sur les conceptions du texte et du devoir d'élève qui sont à l'œuvre chez les enseignants de français. Il apparaît en effet que les attitudes de correction, que nous envisageons, compte tenu du silence institutionnel comme l'expression de l'individualité de l'enseignant, renvoient à des attitudes lectorales personnelles.

La subjectivité du lecteur s'efface difficilement, même lorsque la responsabilité de correcteur filtre ses réactions. Elle traduit parfois une réaction à la production écrite comparable à celles qu'un texte légitimé pourrait générer, mais surtout elle exprime, par le repérage des dysfonctionnements et leur traitement, le rapport que le

correcteur entretient d'une part avec la discipline enseignée, d'autre part avec les scripteurs en situation d'apprentissage.

Certaines conduites apparaissent relativement récurrentes. Le correcteur est toujours celui qui signale les défaillances et peine à repérer des potentialités. De manière générale, la lecture du devoir scolaire semble valoriser implicitement la simplicité et répugne à considérer les « aspérités » du texte, celles qui perturbent la continuité de la lecture, comme des caractéristiques stylistiques dignes d'intérêt. Les traces laissées par les correcteurs renvoient rarement à la possibilité d'un choix du scripteur mais s'inscrivent prioritairement dans un univers de contraintes<sup>328</sup>. Bien sûr, il existe des corrections déviantes qui sont révélatrices de la subjectivité inhérente à l'acte de correction. Il n'est pas toujours question de savoir si le texte est « bon » ou non, si le mot est adéquat ou mal venu, mais de s'engager dans une lecture spécifique que les traces lisibles sur la copie permettent d'apprécier. Cela nous amène à nous interroger sur la prégnance des postures de lecture qui sont activées dans cet univers de métadiscours tout à fait spécifique.

Comment la pratique de correction traduit-elle une conception de la rencontre entre un lecteur et un scripteur ? Quel rapport au texte de l'élève construisent les enseignants chargés de lire et d'évaluer ? Quelle conception du texte scolaire manifestent leurs interventions sur les copies, traces tangibles renvoyées à l'élève ? Et au-delà quel rapport à l'écriture, et en particulier au texte littéraire ou tout au moins fictionnel, s'inscrit dans la réponse renvoyée à l'élève ?

---

<sup>328</sup> Il ne s'agit pas ici de mettre en cause les compétences des correcteurs de nos différents échantillons, ni de déplorer le manque de scientificité des notions manipulées mais d'explorer les mécanismes à l'œuvre dans une activité fortement automatisée. Nous avons montré par ailleurs que les désaccords sont importants. Il est vraisemblable que l'adoption de corrections par critères, même pertinents, n'aurait pas de réel impact sur les variations susceptibles d'opposer les correcteurs.

## 7.4. La correction de copies : une affaire de posture

Puisque les contraintes discursives du correcteur ne sont jamais explicitement posées, on pouvait s'attendre à une grande dispersion formelle des traces correctives. Les expérimentations menées nous montrent que la pratique de correction, qui a toutes les chances de se transformer rapidement en routine, ne génère pas de variations importantes d'un enseignant à l'autre pour ce qui est de la forme générale adoptée. En revanche, elle connaît des inflexions qui ont à voir avec les représentations de la tâche et plus profondément sans doute avec la conception même du métier et de l'écriture. Nous parlerons à ce sujet de « position de lecture » ou de « posture de lecture » pour qualifier l'attitude adoptée dont les traces laissées sur les copies sont le témoignage<sup>329</sup>.

La nature précise des opérations intellectuelles mises en œuvre par l'enseignant lors de la lecture de travaux d'élèves est vraisemblablement complexe. Le dispositif expérimental accessible limite de surcroît la réflexion aux attitudes de lecture médiatisées par le discours écrit tenu simultanément ou *a posteriori* à destination des élèves. Le contenu explicite du métadiscours évaluatif nous permet néanmoins d'inférer quelques caractéristiques relatives à la manière dont le correcteur envisage plus ou moins consciemment son rôle et dont il s'acquitte de sa tâche. Il n'est en effet pas certain que le professeur ait conscience, en permanence, de son « attitude » de correction. C'est en particulier autour du degré de conscientisation que se joue l'hésitation entre les termes « position » et « posture » que nous distinguons.

En ce sens, le terme « position » engage davantage la dimension consciente des choix du scripteur, en l'occurrence l'enseignant, qui marque, par une « prise de

---

<sup>329</sup> Il faut garder à l'esprit la situation, théoriquement dialogique, dans laquelle se trouvent les enseignants lors de cette tâche professionnelle et ne pas minimiser la dimension pédagogique du discours tenu. Les traces qui témoignent de la lecture du texte de l'élève sont à la fois une réponse au texte soumis à correction et la marque d'un échange dans le cadre scolaire à des fins d'apprentissage et donc dans la perspective d'un progrès des capacités scripturales de l'élève.

position » de correcteur, son point de vue et en fait part au destinataire grâce à l'utilisation des annotations.

La situation banale de correction est néanmoins dans la pratique peu propice aux longues réflexions et échappe rarement à une certaine routinisation des interventions ; celle-ci s'exprime assez fréquemment par l'utilisation de nombreuses abréviations, voire de codes de couleur systématiquement employés, devoir après devoir, et auxquels les élèves sont normalement familiarisés. S'il est vraisemblable que le temps de réflexion distanciée de l'enseignant préalable à la lecture des copies permet l'explicitation consciente, au moins pour lui-même de critères de correction, cette réflexion se trouve ensuite confrontée à la diversité des copies successives et exige l'automatisation de certaines annotations et de la manière de les concevoir.

Ainsi, le terme « posture » rend mieux compte de la situation du professeur dans la tâche professionnelle qui nous intéresse. Les facteurs de routinisation qui lui sont attachés tendent en effet à rendre moins immédiatement réfléchie la production de chaque trace ou type de traces.

La définition que propose Dominique Bucheton de la « posture de lecture » comme « schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche données »<sup>330</sup>, qu'elle rapproche par ailleurs de la notion d'« *habitus* » de Pierre Bourdieu, semble mieux à même de cerner la diversité des orientations de lectures qui sont ici postulées.

On rappellera que le mot « posture » est défini et utilisé par Dominique Bucheton dans une étude portant sur la variété des lectures d'élèves de collège et il est tentant de reprendre ici ce terme pour décrire les variations qui affectent la lecture de copies des enseignants<sup>331</sup>. La manière dont le terme est associé à une tâche scolaire - ce sont des écritures de commentaire produites par des élèves de collège qui sont analysées et fondent le recours à la notion de posture - peut être transposée à la tâche professionnelle du correcteur.

Les « postures de lecture » du correcteur sont relatives à la fois au texte à lire, à la réflexion sur le contexte scolaire d'écriture, à la stratégie didactique adoptée. On

---

<sup>330</sup> Dominique Bucheton, « Les postures de lecture des élèves au collège », *Enseigner la littérature*, Actes du colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français », Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

<sup>331</sup> Il ne s'agit pas de céder au plaisir d'une analogie qui laisserait penser que les enseignants écrivent ce qui leur passe par la tête sur les copies, mais de souligner la complexité d'une tâche professionnelle que ne permet pas de prime abord un contrôle de tous les paramètres en jeu par les acteurs.



peut penser que les interventions sur les copies portent la trace des motivations profondes du scripteur même si chaque texte d'élève en situation de correction induit probablement des formes particulières de lecture et des annotations spécifiques<sup>332</sup>. Le mot « posture » incite par ailleurs à envisager la possibilité de « changements de posture », que les choix soient ou non entièrement maîtrisés par le sujet.

Il n'est pas question en effet de tendre à la définition de « profils » intangibles selon les caractéristiques personnelles des sujets correcteurs. On préférera s'engager dans une tentative de modélisation des lectures étroitement dépendante de la tâche précise à réaliser en contexte et qui tienne compte d'une conception de la lecture comme interprétation. Même si les « dé-lires » propres à l'acte individuel et solitaire de lecture sont probablement plus limités dans le cadre professionnel, il n'y a pas de raison de penser que les phénomènes de résistance au texte disparaissent subitement<sup>333</sup>.

Les analyses de textes corrigés par des professeurs montrent qu'une production d'élève donne lieu à des interprétations extrêmement variées voire contradictoires, pourtant les conditions contrôlées d'expérimentation laissent peu de place aux variables contextuelles et ce sont bien les lectures des sujets qui doivent être considérées. Ces lectures ne sont pas totalement singulières : les lecteurs respectent ce qu'ils connaissent des conditions de la production scolaire, se rapportent aux consignes d'écriture, se réfèrent aux programmes d'enseignement. Ils s'inscrivent aussi dans une situation de communication spécifique en envisageant, abstraitement sans doute, mais pour certains de manière explicite, un destinataire susceptible de comprendre le jugement porté sur sa production et d'en tirer des conséquences. L'impact de la tradition corrective apparaît encore dans la partition des annotations en deux types distincts. Des annotations en marge, souvent lapidaires et abrégées sont complétées par un texte bref fréquemment chargé d'axiologiques, une annotation générale synthétique. Mais si les enseignants s'inscrivent spontanément dans ce modèle sans en contester la pertinence, marquant ainsi leur appartenance professionnelle, le contenu de leurs interventions montre à quel point la singularité des lectures reste importante.

---

<sup>332</sup> Nous ne voulons pas laisser penser qu'il pourrait exister une « disposition » uniforme de l'enseignant correcteur ; à la diversité des profils d'enseignants s'ajoutent des « attitudes » motivées par le contexte unique du dialogue avec l'élève.

<sup>333</sup> Il faudrait par ailleurs ajouter aux dispositions variées de l'enseignant générées par la « copie » celles que génère le contexte unique du dialogue avec l'élève quand il est connu du correcteur.

## 7.5. Les postures du correcteur

Derrière l'abstraction du lecteur de copies apparaissent des sujets lecteurs fort différents dans leur manière d'utiliser le métadiscours de correction. L'analyse des annotations permet de proposer un ensemble de cinq postures caractéristiques de la variété des attitudes<sup>334</sup> adoptées.

### 7.5.1. La posture du « gardien du code »

Nous nommerons ainsi la posture adoptée par le professeur qui s'intéresse à la réalisation scripturale de l'élève du point de vue de la conformité au code. Le correcteur agit sans implication notable ou avec une implication minimale, son point de vue de lecteur collaboratif sur le texte reste peu exprimé.

L'enseignant se projette dans un rôle uniquement technique, qui, dans l'univers social, le rapprocherait du correcteur au sens du correcteur typographe des imprimeries. Il corrige le texte en accordant une importance visible à ce qu'on peut appeler le niveau de surface (ponctuation, mise en paragraphes, orthographe principalement) pour le rendre conforme à un modèle qui n'est pas envisagé comme devant être explicite. Le modèle de référence est-il clairement construit ? Rien n'est moins sûr. Si la correction orthographique renvoie à des règles précises<sup>335</sup> sur lesquelles les lecteurs experts peuvent s'entendre, on imagine assez bien que la mise en paragraphes, l'adaptation d'un terme au niveau de langue requis ou le choix dominant de la parataxe<sup>336</sup> sont plus difficiles à envisager de façon normée.

---

<sup>334</sup> Rien ne s'oppose à ce que le même lecteur n'adopte successivement différentes postures.

<sup>335</sup> Mais malgré tout variables : les enseignants prennent-ils en compte par exemple les aménagements orthographiques de 1990 ?

<sup>336</sup> Ce dernier exemple est inspiré par les multiples annotations de correcteurs réclamant l'explicitation par l'élève des liens entre les énoncés (dans les corrections du texte *Le Métro de l'enfer* par exemple) et la contestation fréquente de la juxtaposition par un usage jugé abusif de la virgule (en particulier dans *La lettre d'Antigone*). On pourra méditer à ce sujet la définition de la parataxe proposée par M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche dans leur guide alphabétique : « Terme de rhétorique caractérisant ce

Dans la copie ANTIG COPIE CORR 20, les annotations marginales, intégralement reproduites ci-dessous, renvoient à cette unique posture :

<b>Copie 20</b> (ANTIG COPIE CORR 20)	
Annotations marginales :	
<i>prisonnière (,)je ne dors plus</i>	Ponctuation
<i>je m'en <u>fiche</u></i>	Md
<i><u>appart</u></i>	Orth
<i><u>neuveu</u></i>	Orth
<i><u>réclamants</u></i>	Orth
<i><u>verres</u></i>	Orth
<i>de laisser <u>pourrir</u></i>	Mal dit
<i><u>neuveu</u></i>	
<i>le <u>seigneur vous punira</u></i>	(anach)
<i>Lui, aurait eu <u>le cran</u> de vous le pardonner</i>	Md
<i>d'<u>odace</u></i>	Orth

La posture du « gardien du code » est majoritairement adoptée, parfois à l'exclusion des autres et correspond sans doute à un impératif professionnel : le professeur de français est chargé de l'apprentissage et de l'évaluation de la maîtrise de la langue. Il s'agit donc d'une posture que de nombreux correcteurs adoptent de manière « obligatoire » mais dont la mise en œuvre, en particulier sur des travaux d'élèves très déficients de ce point de vue, aboutit souvent à masquer, parfois très concrètement par l'extrême abondance des signalements d'erreurs, toute autre réaction de lecture.

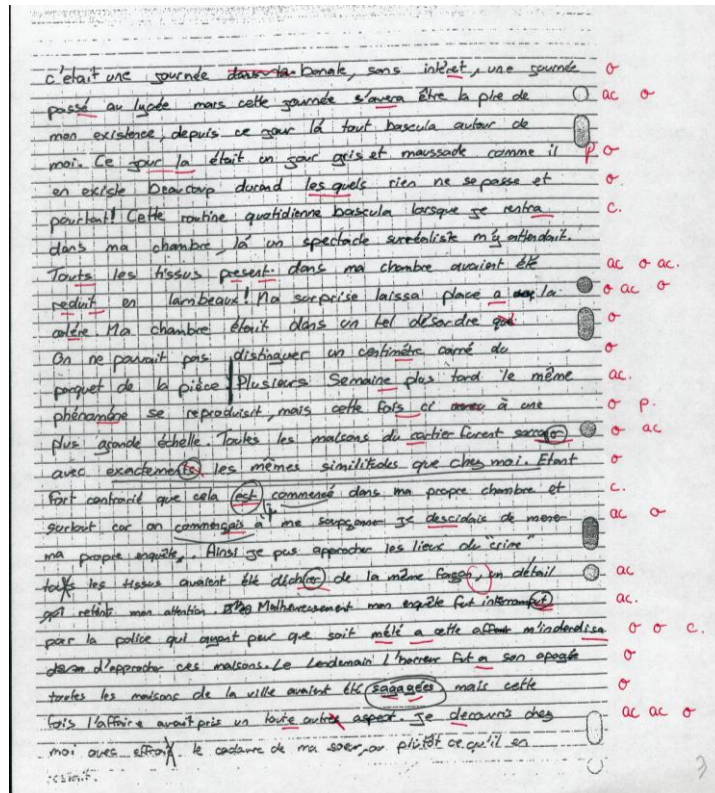
---

que sur le plan grammatical on appelle juxtaposition et coordination par opposition à l'hypotaxe ou subordination. [...] La parataxe est caractéristique de l'oral, où, soulignée et explicitée par l'intonation, elle est plus fréquente qu'à l'écrit. Certains auteurs opposent abusivement la parataxe à la syntaxe, ce qui a l'inconvénient de laisser entendre que la parataxe ne relèverait pas de la syntaxe. »  
*La grammaire aujourd'hui*, Librairie Flammarion, 1986.

La marge de PIREJ COPIE CORR 3 s'apparente sans doute davantage à une correction de dictée qu'à celle d'un travail d'écriture.

**Copie 3 (PIREJ COPIE CORR 3)**

Annotations marginales :



Il est surtout remarquable que cette posture évite toute implication forte du lecteur. Sa mise en œuvre est sans relation directe avec le texte lu. Les annotations ne rendent que peu compte de la spécificité du texte et sont autonomisées par rapport à la production de l'élève. Tous les textes peuvent alors être corrigés de la même manière ; la posture du « gardien du code » convient à n'importe quel texte, quel que soit son mode de production et sa pertinence.

## 7.5.2. La posture du « lecteur naïf »

Contrairement à la précédente, la posture de « lecteur naïf » s'intéresse moins au langage qu'à la représentation du monde. Le professeur commente l'action inventée par l'élève en référence au monde, celui d'aujourd'hui ou celui d'un passé à reproduire, voire celui d'un futur à inventer. Les lois du réalisme sont convoquées mais la posture naïve oublie que le texte se doit de construire son univers de référence. Les annotations rendent compte de la conformité au « monde » et à l'univers ordinaire quand rien n'est précisé, sans passer par le détour du « vraisemblable » et tendent ainsi à accréditer une conception « transparente » du langage<sup>337</sup>.

Nous citerons pour illustrer cette posture quelques annotations marginales recueillies dans deux copies lors de l'analyse de la correction du texte *Le Métro de l'enfer* :

**Copie 7 (METRO COPIE CORR 7)**

- Le métro passe donc dans la même gare que le train ?
- Est-ce un train ou un métro ?

**Copie 28 (METRO COPIE CORR 28)**

- Logiquement on n'annonce pas la panne après qu'elle est réparée.
- (*À propos de l'arrivée finale à la gare*) Est-ce donc possible qu'on y trouve tous ces magasins ?

L'implication du lecteur qui adopte cette posture est tout à fait évidente : implication d'un lecteur qui croit, qui veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé sans l'envisager explicitement dans sa construction langagière. Dès

---

<sup>337</sup> La nécessité pour un scripteur, particulièrement aiguë lors de la production de textes fictionnels, d'établir grâce à la narration des lois de fonctionnement perceptibles du monde fictionnel dans lequel prennent place les événements racontés, c'est-à-dire de « cotextualiser » l'univers de référence de manière à le rendre accessible au lecteur et crédible, relève d'un apprentissage difficile.

lors les annotations portent évidemment sur l'« histoire » et non sur la « narration », ce qui ne va pas sans difficulté. Certains exemples montrent que le correcteur peut être amené à contester dans l'histoire racontée des propositions tout à fait véridiques, « incroyables » compte tenu de sa connaissance du réel<sup>338</sup>.

On ne contestera pas néanmoins l'intérêt que peut prendre cette posture sur le plan pédagogique dans certaines circonstances. Le lecteur, évitant de condamner lourdement la représentation du monde du scripteur, interroge naïvement le texte adoptant une attitude lectorale à finalité éthico-pratique au sens de Bernard Lahire. On peut penser que les questions posées alors sont susceptibles de renvoyer l'élève, non pas à une défaillance en tant que sujet, mais à des préoccupations de scripteur soucieux de se faire mieux comprendre, pour peu que le dispositif didactique prévoie des possibilités d'amender le texte initial.

### **7.5.3. La posture « stimulus-réponse »**

Le jugement de conformité peut porter sur le respect du code ou sur le respect du monde : on voit que ces postures sont relativement indépendantes de la situation de travail scolaire à l'origine de la production écrite. Il peut aussi prendre comme point de référence le sujet à traiter et les consignes afférentes.

La posture « stimulus-réponse », désignation choisie en référence au vocabulaire de la psychologie expérimentale, recouvre en fait des comportements de correction très fréquents dont l'idéal implicite semble consister en une bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale.

Cette posture est extrêmement fréquente. Nous en donnerons trois exemples significatifs empruntés aux textes corrigés que nous avons précédemment explorés.

---

<sup>338</sup> Nous avons cité précédemment plusieurs « anecdotes exemplaires » qui illustrent les conséquences dommageables d'une posture de lecteur naïf. Celui-ci condamne l'« histoire » sans interroger les éventuelles insuffisances de textualisation du monde de référence.

**Copie 8 (ANTIG COPIE CORR 8)**

Bon devoir respectant bien les consignes indiquées. Le système énonciatif de la lettre a été bien compris. Bonne organisation (introduction du propos et clôture de la lettre).

**Copie 4 (METRO COPIE CORR 4)**

Le mécanisme de la nouvelle n'est pas compris : il fallait inventer une histoire où la chute devait étonner, déstabiliser le lecteur. Où est la surprise créée par la chute ?

**Copie 10 (PIREJ COPIE CORR 10)**

Vous avez respecté les consignes d'écriture, même si votre choix d'un objet familier et anodin s'avère pour le moins original.

Le professeur s'intéresse à la réalisation du point de vue de la réponse au sujet, tout est évalué à l'aune de la commande, du sujet proposé et de son traitement. Le rôle du correcteur est conçu comme principalement technique, non au sens du respect du code général du langage mais du respect de la tâche à accomplir voire du réinvestissement de savoirs requis par le sujet.

Le texte produit est-il adapté à la situation d'écriture ? Est-il conforme aux attentes du professeur en fin de séquence compte tenu des activités pédagogiques menées précédemment ? On pourrait évoquer la prégnance d'un modèle béhavioriste. L'écriture doit alors rendre visible point par point les compétences acquises. On voit même que l'originalité, si souvent réclamée dans les productions écrites, pourrait bien devenir soudain un obstacle à l'appréciation positive du texte (Cf. ci-dessus PIREJ COPIE CORR 10).

Une des caractéristiques majeures de la posture « stimulus-réponse » réside dans la forme particulière de l'implication du lecteur. S'il y a implication effective de l'enseignant lecteur, qui fait l'état des lieux des savoirs et savoir-faire du scripteur à un moment donné des apprentissages, le sujet lecteur apparaît peu. L'omniprésence du professionnel occulte celle de l'individu et la relation « ordinaire » entre scripteur et lecteur pourrait bien en être affectée. On peut en effet se demander si la disparition du sujet lecteur n'entraîne pas *de facto* celle du sujet scripteur, réduit à sa dimension

d'apprenant au sens le plus étroit du terme, l'écriture scolaire se limitant alors à l'acquisition d'habiletés scripturales diverses.

#### 7.5.4. La posture d'« éditeur »

La posture d'« éditeur » se distingue assez nettement des précédentes dans la mesure où le propos n'est pas d'émettre un quelconque jugement de conformité sinon peut-être avec les désirs égoïstes du lecteur et ses représentations du bon texte. Elle apparaît comme une posture qui tient le plus grand compte de la spécificité du texte proposé au correcteur tant sur le plan des contenus que des choix langagiers et dont l'objectif principal est l'amélioration. Lorsqu'il adopte cette posture, le professeur commente et fait des suggestions qui s'appuient sur le « déjà écrit ». Il engage l'élève à revoir des points de détail ou à reprendre des passages en expliquant parfois comment faire. Le texte est considéré comme en devenir.

Nous illustrons cette posture par deux exemples : le premier multiplie les interventions sous la forme d'annotations marginales, le second fait part dans son annotation générale d'un parti pris d'écriture à mettre en œuvre et susceptible à ses yeux d'améliorer la production.

##### **Copie 2 (ANTIG COPIE CORR 2)**

Annotations marginales :

*mon frère erre toujours  
je m'en fiche.  
jouer avec votre culpabilité...*

*Polynice est votre neveu ; il n'était pas parfait  
Pourquoi ne pas prendre cette décision de libérer  
mon frère*

Où ? Contradiction  
Pb de registre. Antigone est noble  
Est-ce un argument efficace pour  
mettre Créon de son côté?  
Pq changer de temps ?  
§ qui aurait mérité d'être dvpé

##### **Copie 9 (METRO COPIE CORR 9)**

Annotation générale :

Ton écriture est agréable mais tu dois mettre en place des transitions : mots de liaison, phrase introductive... (alors, puis, après ma descente du train, sur le quai...)



Les annotations expriment moins des constats qu'elles n'incitent à l'action, en l'occurrence celle d'une révision textuelle. L'enseignant correcteur peut exprimer ses demandes de manière injonctive ou interrogative mais en tout état de cause, il envisage la réception de ses annotations dans le cadre d'une communication suivie : il l'inscrit au moins rhétoriquement dans une dynamique de réécriture qui devrait mener à l'examen ultérieur d'un nouvel état du texte.

### 7.5.5. La posture du « critique »

Le lecteur se place en position de commentateur d'un texte mis à distance. Le texte est pensé comme une construction ; il devient un objet de réflexion à la manière d'un texte littéraire lors d'une lecture analytique même si les annotations semblent se rapprocher de notes de lecture et traduisent une circulation relativement libre de l'ensemble au détail.

La correction du devoir La lettre d'Antigone nous en offre un exemple représentatif relativement long :

<b>Copie 18 (ANTIG COPIE CORR 18)</b>	
Annotations marginales :	
<u>C'est à peine si j'ai une âme ici, mais</u>	Jolie formule
être en cage m'importe peu, ce qui me met dans cet état, « grand » Créon,	« grand » ironie : bien
nous sommes <u>du même sang</u> , je me dois de le faire rejoindre les siens.	Héroïne tragique, honneur B
<u>Que son roi autrefois n'était qu'un lâche qui a dit</u> « oui »... Vous ne vous préoccupez donc pas de ce que dira le monde ?	Contradiction // fin de la lettre
<u>et le seigneur vous punira:</u>	Pas très antique
Vous, vous mourrez fièrement, comme un roi ayant bien servi son peuple, lui, le méritait aussi !	Contradiction : « vous ne vous préoccupez pas de ce que dira le monde ? »

Les correcteurs qui adoptent durablement cette posture sont rares dans notre corpus. Elle apparaît lorsque le devoir est jugé de qualité et qu'une possible connivence avec le scripteur est postulée par l'enseignant. Ce dernier fait alors état de ses réactions de lecteur en se situant par rapport à des choix dont il estime le scripteur capable et propose des jugements de nature esthétique ou stylistique. Les jugements sont parfois teintés d'humour et les désapprobations sont souvent à saisir sous la forme d'interrogations.

## **7.6. La correction : une pratique à éclairer**

Le lecteur de copies affirme son appartenance à la communauté des enseignants correcteurs par un certain nombre d'opérations qui se traduisent par des traces caractéristiques et des modalités d'inscription de ces traces relativement conventionnelles. C'est moins l'acte de correction proprement dit qui semble inquiéter les jeunes enseignants que certaines de ses conséquences. La recherche d'une réduction de la subjectivité dont les éventuels ravages les effraient apparaît comme une priorité et justifie la réflexion sur les critères de correction sans tenir compte de la singularité des correcteurs. Les préoccupations éthiques prennent-elles le pas sur les considérations textuelles et discursives en la matière ? On peut plutôt penser qu'elles apparaissent parce que, une fois les conditions de production de l'écrit suffisamment explicitées, l'éventuelle difficulté à apprécier la valeur du texte est fortement occultée. Chacun est bien persuadé qu'il est en mesure de faire le départ entre ce qui est « bon » et ce qui l'est moins, et de produire un métadiscours pertinent.

On voit pourtant que l'analyse de la correction de copies fait émerger un certain nombre de problèmes qui vont bien au-delà de la simple recherche d'objectivité. Elle interroge la discipline dans son ensemble autant que le geste professionnel proprement dit. Il serait très dommageable que le développement des

procédures d'évaluation masque la réalité des rapports qui se construisent dans la lecture des travaux d'élèves comme dans toute autre lecture. La réflexion sur les postures de lecture développées spontanément par les enseignants apparaît comme un impératif de formation professionnelle.

# **Chapitre VIII**

**Le non-dit de la correction :**

**le texte attendu**

**REECRITURES**

## 8.1. Après la « correction » : le « corrigé » ?

### Introduction

À plusieurs reprises nous avons envisagé que le correcteur de copies d'élèves puisse être « guidé » dans son activité par l'existence d'un corrigé virtuel.

Il ne s'agit probablement pas d'un texte préalablement construit, sinon dans des exercices d'écriture très particuliers, mais d'un texte virtuel qui se construit et se reconstruit en permanence compte tenu des propositions qui émanent de l'écrit en cours de correction et justifie l'intervention du correcteur. Il apparaît en effet que le rôle de correcteur pousse ce dernier à considérer le texte de l'élève comme fondamentalement suspect, entaché de multiples dysfonctionnements qu'il lui revient d'identifier lors de sa découverte de la production de l'élève.

Toute lecture suscitant une attente, il nous paraît pertinent de considérer que la situation de correction tend à actualiser cette attente sous la forme d'un texte « amélioré », non pas un corrigé type mais une réalisation qui, aux yeux du professeur et compte tenu de la production de l'élève dont il constituerait la meilleure version possible, donnerait toute satisfaction.

Pour mieux comprendre l'activité du correcteur de copies, il nous semble alors nécessaire de rendre « visible » ce texte virtuel et de se donner ainsi quelques moyens d'expliquer l'origine du métadiscours de correction à l'aune d'éléments concrets.

### 8.1.1. Contexte de l'expérimentation et objectifs

Les professeurs stagiaires concernés par cette phase de l'expérimentation sont les mêmes que ceux qui ont pratiqué l'opération de correction des textes par annotations marginales et générales<sup>339</sup>.

Un bilan global de l'activité (et non des résultats de l'activité corrective de chacun) avait été tiré à cette occasion : on pouvait constater en particulier l'importance des interventions sur le texte soumis à correction, et faire l'hypothèse que les actes correctifs nombreux étaient pour une part au moins légitimés par la représentation que les correcteurs pouvaient spontanément se faire d'une « nouvelle à chute », les annotations éventuellement divergentes traduisant probablement des priorités différentes pour chacun des correcteurs dans l'appréciation de ce que peut être un bon texte, produit par un élève de classe de troisième.

Partant de cet état des lieux, la réflexion a été orientée vers la perfectibilité du texte de l'élève. Si un certain nombre de dysfonctionnements ont été notés par les correcteurs, on peut en effet penser que ces mêmes correcteurs, pour peu qu'ils en aient le temps, sont en mesure de proposer une version de la nouvelle plus conforme à leurs attentes. C'est l'origine de la contrainte qui a été ensuite imposée sous forme de consigne de réécriture : produire une réécriture du texte de l'élève qui éviterait les dysfonctionnements initialement repérés, autrement dit produire une nouvelle version du texte qui soit en mesure d'échapper aux critiques, qui puisse obtenir « la meilleure note possible » en situation de travail scolaire corrigé<sup>340</sup>.

L'analyse ci-dessous prend donc appui sur l'étude et la comparaison des vingt-neuf réécritures<sup>341</sup> obtenues à partir du texte source, celui de l'élève de collège.

---

<sup>339</sup> Voir ci-dessus notre chapitre V.

<sup>340</sup> On a considéré qu'un temps d'une heure environ serait accordé aux re-scripteurs pour produire, en gardant comme point de départ le texte de l'élève, un nouveau texte, sinon « parfait », du moins plus conforme à ce qu'ils considéraient comme un texte bien meilleur.

<sup>341</sup> Voir tome 2, annexe 11, p. 139.

### **8.1.2. Considérations générales sur le recueil des réécritures**

Il peut être utile de préciser à nouveau ici les conditions d'écriture des professeurs soumis à l'expérimentation. Les remarques correctives portées sur la copie déjà étudiée ont pour destinataire l'élève producteur du devoir mais il s'agit, nous l'avons déjà dit, d'une situation fictive, puisque travaillant sur un même devoir, l'objectif ne pouvait être de fournir à l'élève l'ensemble des corrections !

Il en est de même pour les réécritures qui sont produites évidemment sans possibilité d'exploitation en classe. Pour ces dernières, comme pour les corrections initiales, le destinataire est le groupe de correcteurs lui-même, en situation d'analyse de pratique professionnelle. Il y a donc un degré de distanciation supérieur à la pratique réelle mais qui ne semble pas avoir induit de comportements spécifiques notables qui engendreraient une irrecevabilité des réalisations.

Le « détour » par rapport à l'acte professionnel ordinaire de correction, le degré d'implication qui, même si on peut attester de sa qualité, est de nature variable, sont des facteurs qui obligent à une certaine prudence quant à l'interprétation. Il n'en demeure pas moins que les textes obtenus traduisent le résultat d'un « jeu » avec le texte initial. La propension toujours possible à faire de ce type de séance une occasion de « délire scriptural » est restée limitée, les réécritures en attestent. On verra aussi que le « respect du texte de l'élève », que presque tous les stagiaires ont eu à cœur de mettre en œuvre, ne se confond pas avec la proximité textuelle que l'on pouvait initialement prédire.

En effet, en dépit des compléments oraux à la consigne de réécriture qui imposait le « respect » du texte de l'élève qu'il s'agissait d'améliorer, un premier regard porté sur les réalisations montre l'étendue des réécritures et l'importance des modifications effectuées sur le texte comme matériau initial contraignant.

On pourra se faire une première idée des modifications apportées en consultant l'exemple ci-dessous en regard du texte original de l'élève.

Élève	REECRITURE 4
<p>Le Métro de l'Enfer</p> <p>Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.</p> <p>C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le métro arriva. Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.</p> <p>Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>	<p><u>Le Train de l'Enfer</u></p> <p>J'attendais le train. Sur le quai, des dizaines de personnes faisaient de même. Des parents, le sourire aux lèvres, tenaient par la main des gamins aux yeux pétillants. D'autres hasardaient un sourire courageux en regardant les rails vides, et l'entrée du tunnel. Deux ou trois criaient, sans qu'on pût distinguer à leur mine l'excitation de la crainte. Une musique assourdissante couvrait leurs cris et résonnait dans la poitrine, infligeant à mon cœur des battements insensés. Des jets de fumée s'échappaient du tunnel, enveloppant la foule d'un nuage épais et odorant. Je m'aperçus que j'étais le seul à m'être muni de valises. Que pouvaient être ces voyageurs sans bagage ? Où allaient-ils ?</p> <p>Enfin, le train sortit du tunnel, freina et dans un bruit de ferraille, s'arrêta. Les gens se ruèrent vers la locomotive : c'était à qui embarquerait le premier. Je me faufilai entre deux familles, choisis un wagon et m'y installai, ma valise serrée entre les pieds. Je remarquai en face de moi, à hauteur de mes mains, un écran criblé de touches, et quelque chose qui me sembla être un volant. Cette équipée m'intriguait de plus en plus.</p> <p>Le train s'ébranla. Après quelques minutes, il s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre dont les parois étaient couvertes de dessins et de signes effrayants. Les cris des enfants me glacèrent le sang. Mais à mon grand soulagement le train reprit son élan. Je n'avais pas lâché ma valise. Une voix se fit entendre, rassurante, annonçant l'arrivée imminente. Le train s'arrêta. Tout le monde descendit en même temps. Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'Enfer, c'est la dernière fois que je le prends sans mes parents.</p> <p>A quoi bon en effet, puisque je n'ai pas avancé d'un pouce !</p>



Plusieurs raisons peuvent expliquer la relative distance entre la copie originale et les réécritures, sans oublier ce qui tient évidemment à une certaine artificialité de l'expérience.

Nous rappellerons par exemple qu'il s'agit bien d'un dispositif de formation et non d'une conduite « naturelle » de correction. Nous nous écartons, à des fins de prise de conscience de la complexité de l'acte d'écriture, - ici d'écriture fictionnelle dont les jeunes enseignants sont le plus souvent très éloignés<sup>342</sup>, - du geste professionnel du correcteur de copies de collégiens.

Nous devons aussi garder à l'esprit le fait que, lors de la correction, nous avons construit l'idée d'un lecteur qui adopte une attitude feinte ; il feint de trouver la nouvelle acceptable, il feint d'être un lecteur coopératif, de s'intéresser jusqu'au bout au texte de l'élève et d'apporter les corrections et remarques qu'il juge nécessaires ou utiles. Lors de l'expérience de réécriture, il y a aussi feinte : cette fois, l'enseignant feint d'être un scripteur coopératif et d'écrire le mieux possible sur ou dans le texte de l'autre. Mais « respecter le texte de l'élève et l'améliorer » peut bien sûr prendre des formes bien différentes d'un enseignant à l'autre.

Nos premières observations s'attacheront à l'analyse globale des réécritures.

---

<sup>342</sup> Les études à l'université et la préparation des concours les portent plus généralement vers une expertise en écriture du commentaire.

## 8.2. Analyse globale des réécritures

### 8.2.1. La longueur et l'organisation en paragraphes

On constate immédiatement<sup>343</sup> que les réécritures allongent pour les deux tiers d'entre elles environ le texte initial. On doit donc en déduire que la « nouvelle à chute » de l'élève est considérée comme brève voire trop brève au regard des re-scripteurs concernés.

L'ensemble des contraintes pesant sur les re-scripteurs ne permet pas d'éviter ce que nous avons signalé au sujet de la difficulté propre à l'exercice d'écriture proposé aux élèves : écrire une nouvelle à chute en temps limité et dans l'espace d'une page environ peut sembler délicat. Un texte plus long permettait peut-être aux élèves de répondre mieux à la consigne d'origine mais exigeait alors des temps de correction et de réécriture proportionnés. Il faut rappeler que nous avons choisi de réfléchir à des productions écrites « ordinaires », c'est-à-dire proches des pratiques sur le plan des conditions matérielles et de la fréquence dans les classes, et à leur évaluation, sans entrer dans les spécificités exigées par une réflexion sur les expériences souvent plus médiatisées mais aussi plus exceptionnelles d'écriture longue. Dans les classes de collège, les travaux d'écriture de quelques pages manuscrites sont dominants et correspondent à la commande officielle ainsi qu'aux impératifs de l'examen de fin de premier cycle quant à l'évaluation de l'écriture.

Il faut par ailleurs ajouter que les re-scripteurs, même s'ils tendent à allonger le texte initial<sup>344</sup>, ne semblent pas considérer le texte de l'élève comme explicitement critiquable sur le plan de la longueur<sup>345</sup>.

---

<sup>343</sup> Voir tableau A, tome 2, annexe 14, p. 159.

<sup>344</sup> Huit réécritures choisissent la concision et restent légèrement plus brèves que le texte source, cinq réécritures sont significativement plus longues.

<sup>345</sup> Les annotations analysées dans le chapitre V n'en font pas mention.

On notera ici un élément important qui concerne la « présentation » du texte : il s'agit du choix de la division en paragraphes que les enseignants en situation de correction ont peu critiquée dans le texte de l'élève. Les re-scripteurs adoptent de manière tout à fait majoritaire une division moindre que celle de l'élève et proposent donc un texte qui offre un aspect plus « dense »<sup>346</sup>.

### **8.2.2. La réécriture de deux dysfonctionnements majeurs**

Nous traiterons tout d'abord de deux dysfonctionnements majeurs mis en évidence par les lecteurs – correcteurs et dont les réécritures témoignent.

#### **La gestion de l'énonciation**

L'hésitation énonciative de l'élève a ainsi été traitée de diverses manières.

Une majorité des re-scripteurs a jugé l'introduction de « Jeannot » superfétatoire compte tenu de sa rapide disparition. Le nom propre, lu comme celui du personnage principal, n'apparaît en effet qu'une seule fois, comme premier mot du texte et on peut considérer que son introduction est définitivement inutile lorsque « Moi » prend en charge la narration à la huitième phrase du texte et cela jusqu'à la fin.

Quelques re-scripteurs<sup>347</sup> ont résisté à l'attrait de la première personne et ont maintenu dans leur texte un narrateur indépendant du personnage « Jeannot ».

Un seul re-scripteur adopte à l'égard du problème énonciatif une position atypique, choisissant d'exploiter une potentialité réelle et originale offerte par le

---

<sup>346</sup> La production de l'élève a été réalisée au traitement de texte et, visuellement, on a donc affaire à un texte qui semble fort découpé ; les re-scripteurs qui travaillaient sur une traditionnelle feuille de papier, et donc proposaient un texte manuscrit, ont produit des textes significativement plus denses, moins « aérés ». Le paragraphe apparaît une unité tout à fait importante pour les correcteurs, l'examen des réécritures en atteste.

<sup>347</sup> Les réécritures 13, 15, 18 et 22 conservent « Jeannot » et proposent un texte à la troisième personne.

texte, même si sa mise en œuvre spontanée par un élève de troisième est moins probable<sup>348</sup>. La réécriture 21 présente ainsi une narration à la première personne, mais ne condamne pas « Jeannot » à la disparition par assimilation à « Je », elle en fait un second personnage. Un « Je » cherche alors à rejoindre l'ami « Jeannot » aperçu dans la foule du moyen de transport insolite qu'ils empruntent tous deux, sans d'ailleurs y parvenir. Mais, avec un humour sympathique, c'est Jeannot qui retrouvera le narrateur endormi à la fin de l'aventure et du texte, pour lui conseiller de prendre un repos bien mérité et nécessaire, après les émotions de ce voyage dans le « train de l'enfer », à moins que ce ne soit après une tâche d'écriture ardue !

#### **Réécriture 21**

Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Certaines personnes pleuraient ; d'autres riaient. Au loin, on apercevait des jets de fumée noire, qui s'échappaient de la locomotive. Le train approchait. Je reconnus, parmi la foule, un vieil ami, qui s'appelait Jeannot.

[...]

Je m'assis sur un banc, à l'écart. Je fermai les yeux, fatigué. Une main se posa sur mon épaule. Je sursautai. C'était Jeannot. Il me conseilla gentiment d'aller me reposer chez moi car, me dit-il, « j'avais l'air épuisé ».

#### **La gestion de l'alternance « métro » / « train »**

L'emploi vraisemblablement synonymique de ces deux vocables par l'élève n'a pas laissé les lecteurs adultes indifférents. Il y avait là matière à sanction de la méconnaissance du monde de référence mis en œuvre dans le texte. Les lecteurs se sont situés, comme l'élève sans doute, dans le monde contemporain possédant des moyens de transport « modernes » et spécialisés<sup>349</sup>.

Ainsi, ni l'éventualité d'une hyperonymie de l'un des termes par rapport à l'autre, ni la réduction possible du déficit de vraisemblance par la recherche de réécritures exploitant un lexique plus spécialisé autour par exemple de « wagon »,

---

<sup>348</sup> Dans la situation d'écriture qui était proposée et qui n'incitait pas à la multiplication des personnages.

<sup>349</sup> Sans oublier l'importance des images qui constituent des références collectives. Nous développerons plus loin sur ce point les considérations sur les gares et les trains à vapeur de Italo Calvino dans *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. (voir p. 231)

« voiture », « locomotive », « motrice »,... ne semblent avoir été prises en compte. L'éventualité d'un « métro - train », machine hybride qui, d'une part pourrait bien être un indice de la chute programmée du texte, d'autre part ne serait pas inconcevable et aurait même sa touche de réalisme pittoresque quand on pense à des manèges forains, n'a jamais été retenue.

En l'occurrence, c'est le « train » qui a été plébiscité, sans doute sous la pression de la « locomotive » qui apparaît dès la quatrième phrase, et dont les « jets de fumée » évoquent immédiatement l'image d'une traditionnelle motrice à vapeur plutôt que la voiture de tête d'une rame de métro.

Une réécriture divergente, la réécriture 10, adopte le parti pris du « métro » et en toute cohérence supprime la « locomotive », dont les émissions gazeuses sont peu compatibles avec le boyau dans lequel il circule<sup>350</sup>.

#### **Réécriture 10**

J'attendais le métro. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient, d'autres rigolaient ; une foule multicolore enivrée par la vitesse et les effluves du métro parisien. Une atmosphère surchauffée, bouillonnante, rythmée par la musique entraînante de ce vieil accordéoniste, dont le visage m'était étrangement familier. Une chaleur et une agitation qui finirent par me monter à la tête...

Les deux dysfonctionnements majeurs de la production écrite ont donc donné lieu, indépendamment des spécificités de chacune des réécritures, à la mise en œuvre de stratégies de « remplacement » afin de réduire les incohérences perçues. Seul l'auteur de la réécriture 21 tente d'exploiter l'instabilité énonciative dans une démarche plus créative.

On peut penser que s'expriment ici deux manières d'envisager l'« erreur » mais sans doute plus généralement le devoir d'élève : la majorité des re-scripteurs « corrigent » en se référant à une lecture globale du texte qui se présente

---

<sup>350</sup> La réécriture 29 présente un autre cas de figure que nous négligeons ici. Sa réalisation a été effectuée avec retard, le re-scripteur, absent au début de l'expérimentation mais qui tenait à effectuer la tâche demandée, a travaillé de manière accélérée, sans commentaire ni répétitions de consignes, sans la proximité du groupe, dans des conditions de sérénité plus limitée. Il n'en demeure pas moins que, curieusement, cette réécriture fait une impasse complète sur les deux dysfonctionnements que nous avons pris en compte ci-dessus.

effectivement comme un texte comportant un seul personnage principal, le correcteur 21 s'empare de l'erreur pour aller vers un autre texte moins convenu.

On peut se demander si cette seconde démarche, mise en œuvre non plus sous forme de réécriture mais lors de l'activité de correction, ne serait pas un moyen efficace d'implication du scripteur élève.

### **8.2.3. Pour une comparaison plus pertinente**

L'importance du corpus à traiter ainsi que l'étendue des variations d'une réécriture à l'autre nous ont imposé des choix méthodologiques qu'il importe d'explicitier.

Afin de rendre plus pertinente la procédure de comparaison entre le texte de l'élève et les réécritures des professeurs nous avons effectué quelques opérations minimales de réécriture sur le texte d'origine dictées par la haute fréquence des dysfonctionnements précédemment analysés.

La spécificité du texte *Le Métro de l'enfer* choisi pour l'expérimentation et les réécritures engendrées nous contraint en effet, pour poursuivre une comparaison plus efficace, à faire subir au texte original quelques modifications, différentes en fonction des réécritures considérées.

Les problèmes unanimement repérés par les professeurs stagiaires dans leur premier rôle de correcteur touchaient à deux dysfonctionnements : la rupture énonciative (en fait le passage de « Jeannot » à « Je ») et la gestion jugée maladroite de l'alternance « métro » / « train » qui laisse à penser que l'élève considère ces deux termes comme synonymes.

Il nous a donc semblé utile d'« homogénéiser » *a minima* le texte de l'élève en tenant compte des deux erreurs ci-dessus. Une unique transformation systématiquement appliquée au texte original reste néanmoins impossible. En effet, tous les re-scripteurs n'ont pas adopté la même stratégie et nous avons donc été

contraint de nous appuyer, ou sur le texte original, ou sur l'une des trois variantes<sup>351</sup> ci-dessous pour effectuer des comparaisons plus éclairantes.

---

<sup>351</sup> On trouvera une présentation plus détaillée des procédures d'homogénéisation en annexe 14, tome 2, p. 162.

Élève/ texte d'origine	Texte de l'élève « homogénéisé » 1 <sup>ère</sup> pers / train
<p>Le Métro de l'Enfer</p> <p>Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.</p> <p>C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le métro arriva. Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.</p> <p>Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>	<p>Le <b>Train</b> de l'Enfer</p> <p><b>J'</b>attendais le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.</p> <p>C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le <b>train</b> arriva. Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.</p> <p>Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>



<b>Texte de l'élève « homogénéisé »</b> <b>1<sup>ère</sup> pers / métro</b>	<b>Texte de l'élève « homogénéisé »</b> <b>3<sup>ème</sup> pers / train</b>
<p>Le Métro de l'Enfer</p> <p><b>J'</b>attendais le <b>métro</b>. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.</p> <p>C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le métro arriva. Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse.</p> <p>Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le <b>métro</b> démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le <b>métro</b> de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p>Moi, le <b>métro</b> de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>	<p>Le <b>Train</b> de l'Enfer</p> <p>Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.</p> <p>C'était impressionnant !</p> <p>Enfin, le <b>train</b> arriva. Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. <b>Jeannot, lui</b>, le bruit, la foule et tout le reste, ça <b>le</b> stresse.</p> <p><b>Il</b> passa entre les personnes qui, elles, <b>lui</b> hurlaient aux oreilles, tout en <b>lui</b> postillonnant au visage. <b>Jeannot s'</b>assit et <b>prit son</b> journal. Le train démarra.</p> <p>Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur.</p> <p>Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, <b>il</b> était soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.</p> <p>Une demi-heure plus tard, <b>il</b> arrivait enfin à la gare.</p> <p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.</p> <p><b>Jeannot</b>, le train de l'enfer, ça <b>lui</b> suffit, <b>il</b> préfère rentrer chez <b>lui</b> et lire <b>son</b> journal tranquillement.</p>

La suite de l'étude s'intéresse aux multiples variations introduites par les re-scripteurs et prend appui sur les textes ainsi homogénéisés. Nous présenterons les commentaires que cette analyse suggère en nous appuyant sur des exemples significatifs.

#### 8.2.4. Les reprises phrastiques strictes

La consigne de « respect du texte de l'élève » laissait attendre des stratégies de reprise stricte du texte initial au moins sur les passages jugés corrects, et donc des reprises intégrales de phrases par simple copie. On peut de ce fait être particulièrement surpris des résultats obtenus. Nous sommes bien loin de Pierre Ménard, auteur du *Quichotte*, cher à Jorge Luis Borges. Les reprises phrastiques strictes sont finalement limitées<sup>352</sup>.

Le nombre de reprises phrastiques, quand elles existent, s'étend de une à onze phrases<sup>353</sup>. La plupart des re-scripteurs<sup>354</sup> s'approprient moins de trois phrases de l'élève, c'est-à-dire bien souvent moins d'une phrase sur dix.

On voit par ailleurs que quatre réécritures ne reprennent aucune phrase complète du texte original : la syntaxe de l'élève semble être entièrement refusée dans ces quatre cas, même si des reprises moins strictes, propositionnelles, syntagmatiques ou de lexèmes isolés par exemple, peuvent être fréquentes.

Compte tenu des choix d'homogénéisation déjà évoqués, le « hit parade » des reprises phrastiques strictes s'établit ainsi :

---

<sup>352</sup> Voir tableau B en annexe 14, tome 2, p. 160.

<sup>353</sup> Onze phrases reprises par le re-scripteur 29 dont nous avons déjà signalé la spécificité.

<sup>354</sup> Seize d'entre eux, c'est-à-dire plus de 55%.

**Tableau récapitulatif des reprises strictes.**

Colonne 1 : Phrases reprises strictement à la ponctuation interne près / Colonne 2 : Nombre de reprises dans les vingt-neuf réécritures.

<b>Phrase 1 (dans ses trois variantes) :</b> Jeannot attendait le train. (4) / J’attendais le train. (13) / J’attendais le métro. (1)	<b>18 reprises</b>
<b>Phrase 6 (dans ses deux variantes) :</b> Enfin, le train arriva (7) / Enfin, le métro arriva (2) .....	<b>9 reprises</b>
<b>Et puis, dans l’ordre :</b>	
Le train démarra .....	<b>14 reprises</b>
C’était impressionnant .....	<b>12 reprises</b>
Il y avait beaucoup de monde sur le quai .....	<b>11 reprises</b>
Des jets de fumée s’échappaient de la locomotive .....	<b>5 reprises</b>
Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier .....	<b>5 reprises</b>
Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa .....	<b>5 reprises</b>
Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits. ....	<b>5 reprises</b>
Jeannot attendait le train. ....	<b>4 reprises</b>
Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. ....	<b>3 reprises</b>
Je m’assis et pris mon journal. ....	<b>3 reprises</b>
Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. ....	<b>3 reprises</b>
Des personnes pleuraient ou rigolaient : la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. ....	<b>2 reprises</b>
Moi, le train de l’enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement. ....	<b>2 reprises</b>
Enfin, le métro arriva .....	<b>2 reprises</b>
Et voilà que le train de l’enfer reprit son élan ; j’étais soulagé .....	<b>1 reprise</b>
Une demi-heure plus tard, j’arrivais enfin à la gare. ....	<b>1 reprise</b>
Dix minutes passèrent, le wagon s’arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur. ....	<b>1 reprise</b>

On peut évidemment s’interroger sur les justifications de ces reprises ou de leur absence.

La reprise phrastique la plus fréquente est celle de la première phrase du texte original (« homogénéisé » le cas échéant). Elle n’est contestée que par un peu plus d’un tiers des re-scripteurs, ce qui signifie que la majorité d’entre eux s’est bien « emparée » du texte de l’élève avec une réelle volonté de respect de la production comme nous l’avons précédemment noté.

De plus, il est remarquable que, à l’exception de la phrase « Le train démarra » les autres phrases majoritairement plébiscitées<sup>355</sup> appartiennent toutes au début du

<sup>355</sup> Ces phrases apparaissent en gras dans l’encadré ci-dessous.

texte de l'élève. Les deux autres phrases de ce début étant elles-mêmes reprises dans plusieurs réécritures.

**Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai.** Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.  
**C'était impressionnant !**  
**Enfin, le métro arriva.**

Il y a donc une réelle prise en compte par les re-scripteurs de ce début. Nous le considérons comme une première séquence narrative « reconnue » par les lecteurs et dont ils se saisissent.

L'arrivée du « métro – train », mise au premier plan par la première utilisation du passé simple, crée un effet de rupture qui, référentiellement et textuellement, permet d'envisager un avant et un après dans le déroulement narratif.

Ces dernières remarques nous invitent à envisager la suite de l'étude des variations introduites par les re-scripteurs en nous appuyant sur une division du texte de l'élève selon des unités significatives.

- L'attente sur le quai jusqu'à l'apparition du « métro – train »
- De l'apparition du « métro – train » au départ.
- Du départ à l'arrivée.
- La fête et la chute.

## 8.3. Les réécritures : des variations multiples sur un texte unique

### 8.3.1. Analyse de la première séquence

*L'attente sur le quai jusqu'à l'apparition du « métro – train »  
Dans le tumulte des quais. Ce fut comme une apparition.*

Version originale de la première séquence :

Jeannot attendait le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.  
C'était impressionnant !  
Enfin, le métro arriva.

Variante de la première séquence avec homogénéisation énonciative :

J'attendais le train. Il y avait beaucoup de monde sur le quai. Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive.  
C'était impressionnant !  
Enfin, le train arriva.

Nous nous intéresserons tout d'abord au balisage de cette première séquence qui nous mène d'une attente initiale à sa résolution par l'arrivée de la locomotive, avant de nous intéresser successivement aux autres phrases de cette séquence.

#### **Incipit**

La phrase initiale a été relevée dans dix-huit réécritures<sup>356</sup> selon nos critères de « reprises strictes », mais elle apparaît aussi sous d'autres formes plus aménagées. On peut en effet augmenter le corpus initial des occurrences suivantes :

---

<sup>356</sup> Dans les réécritures : R3, R4, R5, R6, R8, R10, R11, R12, R13, R14, R17, R18, R23, R24, R25, R27, R28, R29.

<p>R1 C'est ainsi <i>qu'une fin d'après-midi</i> <b>je</b> me retrouvai moi aussi à <b>attendre le train</b>.</p> <p>R7 Cela faisait <i>un rail, - pardon – un bail</i>, que <b>j'attendais le train</b>.</p> <p>R15 <b>Jeannot attendait</b> patiemment <b>le train</b> en lisant son journal.</p> <p>R16 <b>J'attendais le train</b> depuis <i>déjà plus d'une heure</i>.</p> <p>R19 <b>J'attendais le train</b>, <i>entouré par la foule</i>.</p> <p>R20 Cela faisait <i>déjà plusieurs minutes</i> que <b>j'attendais le train</b>, debout, immobile, <i>au milieu d'une foule à la fois dense et oppressante</i>.</p> <p>R22 <b>Jeannot attendait le train</b> depuis <i>une dizaine de minutes maintenant</i>.</p> <p>R26 <b>J'attendais le train</b> sur <i>le quai de la gare au milieu de la foule</i>.</p>
--

Avec huit occurrences nouvelles, c'est la quasi intégralité des re-scripteurs qui s'appuie sur les termes mêmes de l'élève pour présenter la situation du personnage principal.

Quelques-uns d'entre eux font précéder ou suivre ces reprises d'informations complémentaires mais, dans les phrases proprement dites, souvent les premières de la réécriture, on voit que les informations « nouvelles » renvoient presque systématiquement à des données spatio-temporelles. Information sur le moment (« une fin d'après-midi »), marquage de l'attente par l'évocation de la durée (« depuis déjà plus d'une heure »), localisation dans un ensemble évocateur (« au milieu de la foule ») apparaissent sans surprise évidemment. Ce qui est remarquable, c'est la propension des re-scripteurs à intégrer, souvent dans la phrase incipit, ces informations.

Nous ne pouvons oublier qu'ils se proposent d'améliorer le texte de l'élève, et l'on remarque que l'amélioration passe ici par l'apport de précision quant à l'espace et au temps, conformément à une conception canonique certes, mais très restrictive de l'incipit d'un récit. C'est le déficit de stéréotypie<sup>357</sup> de la production scolaire qui semble soumis à correction.

## Clôture

La phrase de clôture de la séquence peut être étudiée de la même manière. Au-delà des neuf reprises déjà signalées<sup>358</sup>, nous trouvons les variantes suivantes :

<sup>357</sup> Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.

<sup>358</sup> Dans les réécritures : R1, R6, R10, R11, R12, R13, R23, R24, R28.

R2 S'avance alors la masse imposante d'une locomotive.  
 R3 **Enfin, le train** s'arrêta.  
 R4 **Enfin, le train** sortit du tunnel, freina et dans un bruit de ferraille, s'arrêta.  
 R5 La bête humaine s'arrêta.  
 R7 **Enfin, le train** entra en gare, dans un fracas métallique assourdissant.  
 R8 **Enfin**, il s'arrêta :  
 R9 Soudain, au milieu d'impressionnants jets de fumée, elle **arriva**.  
 R14 **Le train arrivait** en gare.  
 R15 Au loin d'énormes nuages de fumée noire annoncèrent l'**arrivée** du **train**.  
 R16 C'est alors que **le train** entra en gare et s'arrêta.  
 R17 **Enfin le train** s'arrêta.  
 R18 (Le quai était noir de monde) quand la locomotive **arriva**.  
 R19 **Le train arriva**.  
 R20 Lorsque la locomotive rentra en gare, ce fut au milieu de jets de fumée.  
 R21 **Enfin, le train** entra en gare et s'arrêta.  
 R22 **Enfin, le train** s'immobilisa au bord du quai.  
 R25 **Le train arriva**.  
 R26 **Le train arriva enfin** en gare.  
 R27 **Enfin, le train** s'arrêta.  
 R29 **Enfin, le métro arriva** dans un vacarme assourdissant.

La mise en caractères gras des éléments de la phrase présents dans l'écriture d'origine nous permet de lire par défaut les modifications apportées par les re-scripteurs.

On voit que c'est la forme verbale « arriva » qui est majoritairement contestée. Lorsqu'elle perdure, elle est accompagnée d'une précision qui souligne souvent le caractère spectaculaire et bruyant de l'arrivée du train. La forme « s'arrêta » lui est souvent préférée ; il s'agit vraisemblablement de mettre en valeur l'achèvement de l'arrivée de la machine qui fait événement ; elle est parfois longuement narrativisée. (R4 : « Enfin, le train sortit du tunnel, freina et dans un bruit de ferraille, s'arrêta. »).

On ne sait trop ce qui peut pousser certains re-scripteurs à signaler des évidences référentielles étonnantes ; ainsi R21 juge bon de préciser que le train non seulement entre en gare mais s'y arrête, et R22 signale que c'est bien « au bord du quai » que s'effectue l'arrêt. La volonté de précision ou de vraisemblabilisation ne nécessitait sans doute pas de tels apports et on peut penser que c'est plutôt la brièveté mal acceptée de la phrase de l'élève qui engendre les ajouts.

La mise en spectacle se traduit par les évocations sonores assourdissantes mais aussi par la fréquente présence de « fumigènes » ; dans R2, elle s'exprime par une

syntaxe de la réticence, qui par modification de l'ordre phrastique canonique fait attendre la « locomotive » ; dans R5, le recours à une évocation zolienne inscrit l'arrivée de la locomotive dans une scène littéraire de l'ordre du topos et marque ainsi l'importance de l'événement<sup>359</sup>.

Il faut aussi noter, ce que l'on peut interpréter comme la très forte prégnance d'une expression quasi lexicalisée qui semble s'imposer aux scripteurs : « en gare » constitue la suite obligée de « entra » et contamine parfois « arriva ».

Nos remarques n'ont pas pour objectif de contester les choix ci-dessus ou de les affecter d'une quelconque dévalorisation mais de noter leur existence et de signaler la marque d'une tendance. Nous verrons en effet que cette même propension à l'emploi de stéréotypes d'expression n'est pas exceptionnelle<sup>360</sup>.

### **Autres reprises de la première séquence.**

#### **« Il y avait beaucoup de monde sur le quai. »**

La phrase fait partie de celles qui sont abondamment reprises à l'identique, onze fois en l'occurrence<sup>361</sup>, et dont le contenu est repris encore plus souvent mais sous la forme de variantes.

R2 Une foule de curieux se masse <b>sur le quai</b> . R3 <b>Le quai</b> était bondé. R5 <b>Il y avait</b> foule <b>sur le quai</b> . R11 <b>Le quai</b> était noir de monde. R17 Autour de moi, une foule désordonnée se pressait <b>sur le quai</b> . R20 (Cela faisait ... j'attendais le train, debout, immobile,) au milieu d'une foule à la fois dense et oppressante. R22 Au fur et à mesure la foule s'amassait <b>sur le quai</b> , impatiente. R23 <b>Le quai</b> était bondé. R24 <b>Il y avait</b> foule <b>sur le quai</b> . R28 <b>Beaucoup de monde</b> se pressait <b>sur le quai</b> .
---

<sup>359</sup> En dehors d'une volonté de citation, manifestation quelque peu ostentatoire de la culture littéraire à l'intention des lecteurs, on peut penser qu'il y a véritablement plaisir d'écriture dans ce type de citation : plaisir du scripteur qui convoque lors de son activité de rédaction des souvenirs de lecture qu'on peut imaginer agréables, plaisir de se rapprocher même très modestement et très temporairement d'une « corporation » admirée.

<sup>360</sup> Nous y reviendrons en particulier lorsque le train entrera à nouveau en gare dans les réécritures de la phrase 15 « Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare » du texte de l'élève.

<sup>361</sup> R1, R6, R8, R10, R12, R13, R14, R16, R21, R25, R29. Voir tableau récapitulatif des reprises strictes, p. 322.



La reprise « (sur) le quai » comme lieu caractéristique de la gare est presque permanent mais l'expression « beaucoup de monde » disparaît presque totalement. La « foule » en est le substitut dominant.

On peut risquer ici une interprétation en rapport avec le niveau de langage : l'expression de l'élève peut apparaître à certains trop familière. Pourtant, le présentatif est moins souvent condamné qu'on ne pouvait s'y attendre. Il est vrai que l'élève en fait un emploi très modéré.

Quand les réécritures sont significativement différentes, elles s'efforcent de ne pas altérer le contenu proposé. En revanche, elles exploitent des ressources linguistiques que l'élève ne met pas en œuvre.

S'il n'y a « foule », la traduction de l'affluence sur le quai appelle fréquemment « noir de monde ». La « foule » appelle « se masse » (et le dérivé « s'amassait »), ou « se pressait », l'effet de nombre confinant parfois à l'encerclement et à l'oppression. Curieusement, le terme « bondé » est appliqué par contamination (par une sorte d'hypallage puisque le mot « train » n'est jamais très loin) au quai alors qu'il serait plus approprié pour qualifier l'affluence dans le train lui-même.

Les termes choisis semblent s'appeler sous forme de séries lexicales que les scripteurs exploitent de façon plus ou moins complète. On peut penser là encore à une volonté de saturation de l'expression ; il existe vraisemblablement chez les re-scripteurs une conception de l'amélioration qui suppose la recherche d'une plus grande densité du texte.

De fait, c'est davantage l'expression reconnue comme stéréotype qui est recherchée plutôt que le mot dans sa précision dénotative.

À ce titre, une vérification dans un dictionnaire est probante : le Petit Robert nous permet d'accéder « directement » à un grand nombre d'expressions employées par les re-scripteurs.

On trouve ainsi par exemple :

**Foule** (multitude, personnes rassemblées en un lieu) : « Il y avait *une foule immense, bigarrée, diaprée, fourmillante* » (Gautier) / *la foule se presse* à l'entrée du théâtre / La foule des badauds, des curieux / *Il y a foule...*

**Se masser** (rassembler, réunir) : *la foule s'était massée* devant l'ambassade pour protester.

**Bondé** (qui contient le maximum de personnes) : *le train était bondé* / métro bondé.

**Noir** (qui est plus sombre dans son genre) : une rue *noire de monde*.

**Se presser** (être en foule compacte) : *se presser à l'entrée* d'un spectacle

#### « C'était impressionnant ! »

L'expression apparaît aussi à haute fréquence<sup>362</sup> et on trouve aussi quelques variantes proches qui utilisent des termes dérivés de « impression » en les intégrant dans une syntaxe moins lapidaire<sup>363</sup>.

#### Exemple.

R22 La vision de cette énorme machine hurlante et crachante impressionnait :

Une autre stratégie consiste à tenter de susciter l'idée d'un narrateur impressionné, par le développement du texte lui-même<sup>364</sup>.

#### Exemples.

R4 Une musique assourdissante couvrait leurs cris et résonnait dans la poitrine, infligeant à mon cœur des battements insensés.

R10 Une chaleur et une agitation qui finirent par me monter à la tête...

<sup>362</sup> R1, R3, R6, R11, R12, R13, R17, R19, R24, R27, R28, R29. Voir tableau récapitulatif des reprises strictes p. 322.

<sup>363</sup> R18, R20, R22, R23, R26.

<sup>364</sup> R2, R4, R5, R9, R10, R14.

**« Des personnes pleuraient ou rigolaient, la joie ou la peur de la vitesse, peut-être. »**

Les choix de cette phrase dénotent une volonté réelle de montrer la foule dans son extrême diversité. Elle est remarquable par sa construction en forme de chiasme « pleuraient ou rigolait / la joie ou la peur » qui a vocation à clore le développement descriptif, puis reprend pour une hyperbate dubitative qui l'inscrit dans une stylistique quasiment contemporaine<sup>365</sup>.

Elle n'apparaît à l'identique que deux fois<sup>366</sup> mais de nombreuses réécritures s'en approprient une partie au moins.

**Exemples.**

R2 Certains pleurent, d'autres rient. La joie ou la peur de la vitesse, sans doute.

R16 Quelques enfants pleuraient peut-être angoissés par l'idée de la vitesse ; d'autres rigolaient fascinés par le monstre d'acier.

R20 Sur le quai une certaine tension était palpable : des rires se mêlaient aux pleurs, la joie côtoyait la peur

Les variantes sont marquées par la reprise fréquente de la dubitation signalée plus haut, parfois atténuée en « sans doute », parfois déplacée, parfois renforcée par l'interrogation. La bipartition du public obtient un réel succès ; elle est le plus souvent syntaxiquement accentuée par le balancement corrélatif « certains / d'autres », mots employés dans leur actualisation de déterminant ou de pronom, à même d'exprimer la quantification distributive recherchée.

La construction en chiasme (ABB'A')<sup>367</sup> divise davantage les re-scripteurs. Une partie des re-scripteurs banalisent la structure (exemple : R8 « on pleurait, on riait, la vitesse peut-être. »), d'autres préfèrent le parallélisme au chiasme ou associent les termes par proximité sémantique.

Finalement, les re-scripteurs ont tendance à proposer une simplification de la structure initiale. On peut ajouter que le rejet en fin de phrase de « peut-être »,

<sup>365</sup> Bernard Dupriez dans son *Gradus* cite N. Sarraute, A. Robbe-Grillet, C. Simon, H. Michaux, R. Queneau et Lautréamont pour exemplifier ces commentaires sur « Dubitation ».

<sup>366</sup> R13 et R29, alors que la phrase disparaît dans les textes R6 et R22.

<sup>367</sup> On considère la structure ABB'A' avec A (pleurs ou sens proche) / B (rires ou sens proche) / A' (peur ou sens proche) / B' (joie ou sens proche) et en admettant que BAA'B' = ABB'A'.

parfois réécrit « sans doute », n'est pas conservé de façon dominante : autre manifestation de simplification syntaxique.

Si l'examen détaillé de l'énoncé nous invite à lire une majorité de phrases qui respectent assez bien le propos original, il n'en demeure pas moins que le résultat est souvent marqué par une moindre complexité de structure.

### « Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive. »

Au-delà des cinq réécritures strictes<sup>368</sup>, deux réécritures seulement négligent cette phrase<sup>369</sup>, le succès auprès des re-scripteurs est attesté par de nombreuses reprises extrêmement proches.

Les modifications peuvent entrer dans une typologie au nombre de classes assez restreint. On retiendra principalement des expansions nominales<sup>370</sup>, des ajouts concernant le cadre spatio-temporel, une tournure phrastique qui permet d'explicitier le point de vue adopté, quelques apports ou substitutions lexicales.

#### Exemples.

R3 **De grands jets de fumée s'échappaient de la locomotive.**

R15 Au loin **d'énormes nuages de fumée** noire annoncèrent l'arrivée du train.

R21 Au loin, on apercevait **des jets de fumée** noire, qui **s'échappaient de la locomotive.**

R27 **Des jets de fumée s'échappaient de la locomotive** qui entrait en gare ;.

La banalité des expansions, peu développées, assez pauvres en informations, est relativement étonnante. Tout se passe comme s'il était plus important d'allonger les groupes nominaux que de les charger de sens. La sobriété de l'expression de l'élève n'est pas considérée comme une possible qualité, mais les ajouts des re-scripteurs s'avèrent peu convaincants.

D'autres apports semblent avoir pour objectif de préciser un emplacement « de toutes parts » (R16), « laissant derrière eux » (R7), « au milieu de » (R9, R20), de localiser le train ou de le faire disparaître dans la fumée : « du tunnel » dans R4, « au

<sup>368</sup> R1, R11, R12, R17, R19.

<sup>369</sup> R10, R29.

<sup>370</sup> Des adjectifs (« grands » en R3 et R25, « impressionnants » en R9 et R23, « noire » en R15, R21 et R28, « blanche » en R22), un groupe participial rejeté en fin de phrase dans R4 (« enveloppant la foule d'un nuage épais et odorant »), des subordonnées relatives (« qui approchait » en R13, « qui entrait en gare » en R27, « qui s'échauffait » en R28).

loin » dans R14, R15, R21, R22, R24, « à l'horizon » dans R6. Les organisateurs temporels ont aussi leur place, assurant le lien avec les autres énoncés ou à l'intérieur même de la phrase (R9, R22).

R6, R21, R24 ont la particularité d'introduire une origine aux regards qui se portent sur le train. « On apercevait ... qui », « on perçut » + SN, « on voyait » + proposition infinitive, « J'étais impressionné par ... qui » renvoient au personnage ou au narrateur et à la convergence des regards sur la machine.

Les évolutions lexicales restent limitées, même si « nuages », « vapeur », « volutes » et « panaches » font leur apparition comme substituts ou compléments de « fumée ». Les « jets de vapeur » sont en effet conformes à la réalité technique de la locomotive toute traditionnelle qui est mise en scène ici. C'est bien à la descendance du fardier de Cugnot que nous sommes confrontés, pas d'énergies « nouvelles » en l'occurrence.

Les variantes liées à des contestations référentielles sont finalement rares. Les deux seules réécritures qui ont choisi de conserver le « métro » ont fait disparaître la « locomotive »<sup>371</sup>, et les autres, n'ont pas envisagé de préciser davantage l'apparence du train. On pouvait attendre de certains re-scripteurs des tentatives d'amplification descriptive mais celles-ci restent très limitées, c'est la connaissance du topos de la gare et du train qui est sensé fonctionner ici.

*Le roman commence dans une gare de chemin de fer, une locomotive souffle, un sifflement de piston couvre l'ouverture du chapitre, un nuage de fumée cache en partie le premier alinéa. [...] un nuage de vapeur l'enveloppe ; un coup de sifflet s'éloigne le long des voies luisantes de pluie à perte de vue. Quelque chose comme un sifflet de locomotive et un jet de vapeur<sup>372</sup> ...*

---

<sup>371</sup> Chez l'élève comme chez les re-scripteurs, seule la locomotive « à vapeur » semble pouvoir être envisagée. Les contraintes initiales d'écriture l'imposaient à l'élève qui a produit le texte initial, puisque l'un des inducteurs d'écriture était une photographie prise dans une gare, et la présence de vapeur ou de fumée était lisible. Les professeurs stagiaires soumis à la réécriture ne possédaient que la production scolaire et ont donc adhéré à l'image du train à vapeur proposée par l'élève.

<sup>372</sup> Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Chapitre 1 (2<sup>ème</sup> partie), traduit de l'italien par Danielle Sallenave et François Wahl, Seuil, 1981.

L'ouverture d'Italo Calvino déploie nombre d'éléments que nous retrouvons dans les écrits à l'étude. Et son projet qui devient bientôt tout à fait explicite est à même de nous éclairer.

*Les gares se ressemblent toutes ; peu importe que les lampes ne parviennent pas à éclairer au-delà d'un halo imprécis : c'est une atmosphère que tu connais par coeur, avec son odeur de train qui subsiste bien après le départ de tous les trains, l'odeur spéciale des gares après le départ du dernier train. Les lumières de la gare et les phrases que tu lis semblent avoir la tâche de dissoudre les choses plus que de les montrer : tout émerge d'un voile d'obscurité et de brouillard.*<sup>373</sup>

Une gare anonyme apparaît comme le projet commun, c'est-à-dire un cliché de gare. En cela, on peut voir une relative adéquation avec les définitions courantes de la nouvelle comme récit bref qui n'explique que le nécessaire mais on peut alors douter de l'intérêt des apports des re-scripteurs.

### 8.3.2. Analyse de la deuxième séquence

*De l'apparition du « métro – train » au départ.*

Version originale de la deuxième séquence :

Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. Je m'assis et pris mon journal. Le train démarra.
---

**« Les gens se bousculaient pour savoir qui passerait le premier. »**

La bousculade pour l'accès aux wagons inaugure cette deuxième séquence. Cinq réécritures s'appuient sur des reprises strictes<sup>374</sup>.

Deux autres travaillent par adjonction d'éléments. La réécriture 9 choisit d'encadrer l'énoncé : insistance sur un point de départ qui transforme la foule en « cohue », et explicitation de la réussite du narrateur personnage. La réécriture 17 allonge l'énoncé initial pour ajouter au désordre des mouvements de voyageurs.

<sup>373</sup> *Ibidem.*

<sup>374</sup> R13, R21, R27, R29 auxquelles on ajoute R3 à la variante temporelle près.

R9 Une immense cohue commença alors. **Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier.** Heureusement j'étais tout devant et je pus rentrer et respirer un peu.  
R17 **Les gens se bouscuaient pour savoir qui passerait le premier,** sans prendre garde aux voyageurs qui descendaient du véhicule.

Les autres réécritures présentent des variations plus importantes. Il semble que l'image de la cohue lors de l'accès au wagon ait donné satisfaction à une majorité des lecteurs et pourtant le respect de la formulation n'est pas total.

Les acteurs de la scène gardent leur anonymat (« Les gens » dix-neuf occurrences ; « tous » ; « ils » ; « on » ; « tout le monde » ; « la foule »). Seuls deux re-scripteurs élaborent des groupes nominaux moins strictement génériques : « Des voyageurs énervés » (R16), « la masse des voyageurs » (R20).

Le procès « se bousculer » est conservé vingt et une fois sous diverses formes, mais quatre réécritures choisissent « se précipiter », pour mettre sans doute l'accent sur le but à atteindre, idée que l'on retrouve dans « Les gens se ruèrent vers la locomotive : c'était à qui embarquerait le premier. » (R4). On trouve pourtant une rupture dans « Une fois le train immobilisé, la masse des voyageurs se mit en marche : chacun voulait être le premier à monter à l'intérieur. » (R20) où c'est une marche quasi militaire qui tend vers un but identique, le wagon.

Les modifications majeures de l'énoncé semblent en revanche orientées par la volonté de renforcer la cohérence sémantique. La bousculade n'a en effet pas pour objectif la connaissance de celui qui « entre le premier » mais la réussite effective de l'accès au train ce qui est parfois justifié par le désir supposé de bonnes conditions de voyage.

**« Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. »**  
Variations sur un stress !

Les lecteurs ont très diversement apprécié cette assertion. On peut en examiner trois éléments remarquables : l'emploi du verbe « stresser », l'élargissement dû à l'expression « et tout le reste », la construction syntaxique doublement emphatique particulièrement expressive qui semble amplifier dans une sorte de stress syntaxique le référent évoqué.

La présence de l'anglicisme « stresser »<sup>375</sup> est ici particulièrement intéressante du fait qu'il est employé à bon escient par l'élève. Notre narrateur subit la pression de la foule qu'il vit comme une agression et en indique l'effet global sur son état physique ou psychologique. Le respect ou non du texte de l'élève traduit alors en creux la position des re-scripteurs, seuls quatre d'entre eux reprennent l'énoncé à l'identique<sup>376</sup>.

Deux réécritures<sup>377</sup> font totalement disparaître la phrase de l'élève et on ne peut de ce fait apprécier le degré de censure qui affecte précisément le terme qui nous intéresse. Deux autres modifient la situation du personnage, c'est le recours référentiel au stress qui disparaît dans ce cas<sup>378</sup>. La réécriture 25 retarde la mention des marques de la manifestation du stress qui sont « récupérées » une phrase plus bas, lorsque « Je » monte dans le wagon : « Effrayé par le bruit de la foule, je montais à reculons dans ce véritable train de l'Enfer ».

Les autres re-scripteurs suivent assez précisément l'original en apportant leur touche personnelle, leur amélioration.

Nous retrouvons alors seulement cinq occurrences du mot « stresser ». Il y a donc plus des deux tiers des re-scripteurs qui lui préfèrent d'autres formulations.

Il s'agit parfois d'une simple substitution synonymique, on peut supposer que c'est le terme seulement qui crée une réticence. « angoisser »<sup>379</sup>, « rendre nerveux »<sup>380</sup> surtout obtiennent la faveur des re-scripteurs.

R3 Le bruit et la foule <b>m'angoissaient</b> .
R11 Le bruit, la foule pressante <b>me rendaient nerveux</b> .
R12 Moi, le bruit, la foule et toutes ces agitations, cela <b>me rend nerveux</b> .
R17 Moi, le bruit, la foule et tout le reste, <b>je trouve ça plutôt désagréable et énervant</b> .
R19 Toute cette agitation <b>me rendait nerveux</b> .
R20 Tout ce bruit, toute cette foule <b>me rendaient anxieux</b> .
R26 La bousculade et le bruit <b>étaient insupportables !</b>
R27 Mais moi, le bruit et la foule <b>m'angoissent</b> .
R29 Moi, le bruit, la foule et tout le reste, cela <b>m'angoisse</b> .

<sup>375</sup> On se souvient que l'emploi du mot a été fréquemment refusé lors de la phase de correction. Il est vraisemblable que les correcteurs ne condamnent pas l'emploi comme anglicisme mais comme rupture du niveau de langue et irruption indue de la familiarité.

<sup>376</sup> R6, R7, R9, R13 au choix énonciatif près.

<sup>377</sup> R4, R22.

<sup>378</sup> R14, R15.

<sup>379</sup> Trois occurrences : R3, R27, R28.

<sup>380</sup> Trois occurrences : R11, R12, R19.



D'autres stratégies sont parfois utilisées. Il s'agit de variations particulièrement intéressantes. En effet, elles s'efforcent de respecter au mieux, semble-t-il, le texte original. Le plus souvent, tous les éléments de sens lisibles chez l'élève<sup>381</sup> se retrouvent dans la réécriture et y apparaissent de manière assez précise. La réécriture 5 est de ce point de vue tout à fait fidèle :

R5 Cette cohue assourdissante m'agressait et c'est avec peine que je tentais de fendre la masse compacte.

On remarquera que seuls deux re-scripteurs choisissent de donner une image du stress éprouvé par la mention de ses manifestations sensibles : « bouffée de chaleur » dans R18 et « frissonnai » dans R28.

L'élargissement « et tout le reste » qui concerne les causes du stress, d'abord identifiées au « bruit » et à la « foule », est sévèrement condamné. La plupart du temps, le syntagme est jugé inutile et, purement et simplement, effacé. Dans quatre cas pourtant, la tentative est faite de donner un peu de contenu à ce « reste » bien trop globalisant par substitution : « agitation(s) » par exemple est utilisé trois fois et « promiscuité » apparaît dans la réécriture 10 associé à d'autres modifications.

R1 Moi aussi j'étais là. Pourtant le bruit, la foule, toute cette **agitation**, ça me stresse.  
R10 Moi, d'ordinaire, la foule et la **promiscuité** ça me stresse, mais ce jour-là, à mon grand étonnement, je semblais flotter dans l'air.  
R12 Moi, le bruit, la foule et toutes ces **agitations**, cela me rend nerveux.  
R21 Moi, le bruit, la foule et toute cette **agitation** me stressaient. Et j'avais perdu Jeannot.

Un dernier point nous intéressera dans cette phrase, celui de la structure syntaxique. En effet, si l'emphase grammaticale par détachement et reprise pronominale n'est pas rare à l'écrit dans les copies d'élèves, la structure doublement emphatique qui est ici proposée paraît plus originale.

Nous dénombrons seulement cinq occurrences de construction identique ou proche au-delà des trois reprises strictes.

<sup>381</sup> « bruit », « foule », sentiment d'agression et de malaise.

La structure de l'élève, qui n'est pas fautive, est assez peu retenue. Les re-scripteurs lui préfèrent des formulations simplifiées. Le « moi » initial, par exemple, est rarement conservé et quand il l'est c'est soit dans une phrase autonome<sup>382</sup> soit dans une phrase à mise en emphase unique : « Moi, le bruit, la foule et toute cette agitation me stressaient. » (R21).

Nous apporterons ici quelques éléments d'interprétation. Selon toute vraisemblance, le contenu sémantique de l'énoncé est accepté. Deux attitudes semblent se dégager des éléments observés dans cette séquence du texte.

Une minorité semble animée d'un *a priori* positif sur le texte de l'élève et est alors portée à accepter voire à reprendre dans la réécriture les éléments d'expressivité de la copie originale. Mais celle-ci entre en conflit avec une représentation précise même si elle n'est pas explicitement formulée du bon texte, du texte recevable.

On perçoit alors la forte prégnance d'une « norme stylistique » dominante chez une majorité de re-scripteurs. Elle s'exprime par la condamnation lexicale du « stress », celle plus compréhensible des ajouts au contenu sémantique faible « et tout le reste », et par une tendance dominante à la simplicité syntaxique.

La réécriture R5 est d'une certaine façon tout à fait exemplaire de la mise en œuvre de ces processus combinés :

Élève : Moi, le bruit, la foule et tout le reste, ça me stresse. R5 : Cette cohue assourdissante m'agressait et c'est avec peine que je tentais de fendre la masse compacte.
---

Le respect du contenu sémantique initial est ici relativement fort. Le « bruit » devient « assourdissant » ; il participe au « stress » qui se répartit sur les termes « cohue », « m'agressait », « avec peine » et est renforcé par la volonté de fuite qui s'exprime. L'angoisse quasi agoraphobique du « je » est particulièrement lisible dans son emplacement, au centre d'une phrase qui va de la « cohue assourdissante » à la « masse compacte » dont il s'agit de s'extraire.

---

<sup>382</sup> R1, R16, R27.

Respect du contenu donc, mais abandon total des choix langagiers de l'élève. A une stylistique du choc et de la rupture, répondent des choix marqués par une volonté de « lissage langagier » qui s'exprime à de multiples niveaux<sup>383</sup>, à la recherche sans doute d'une certaine harmonie.

Il ne s'agit pas d'évaluer les mérites comparés des deux phrases qui appartiennent évidemment à deux textes différents, et répondent à des besoins divers de cohérence et de cohésion, mais de constater que la réécriture a gommé, de manière ici efficace, tout ce qui faisait problème. Le statut de l'énoncé lui-même change ; la volonté d'homogénéisation temporelle amène le re-scripteur à transformer en arrière-plan descriptif à l'imparfait dans un texte au passé ce que le texte initial nous invitait à lire comme un commentaire du narrateur que l'emploi du présent permettait de considérer comme contemporain de l'écriture et non des événements.

Si nous rappelons maintenant que le texte réécrit devait permettre d'obtenir la meilleure note possible au devoir, on voit que les choix stylistiques rarement évoqués risquent d'avoir des conséquences déterminantes sur l'évaluation.

**« Je passai entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, tout en me postillonnant au visage. »**

Aucune reprise stricte pour cette phrase de l'élève. L'emphase comme dans la phrase précédente est peu appréciée. L'effort pour s'extraire de la foule et rejoindre le wagon que l'élève traduit par « Je passai entre les personnes » est jugé peu efficace et le plus souvent reformulé. Il est clair que pour nos scripteurs les variations autour de « se faufiler »<sup>384</sup> (9 occurrences) et de « se frayer un chemin »<sup>385</sup> (5 occurrences) sont plébiscitées. Les postillons n'ont été censurés que par huit d'entre eux.

---

<sup>383</sup> Le « lissage » que nous évoquons se traduit aussi par le refus du présent de généralité employé par l'élève.

<sup>384</sup> R2, R3, R4, R17, R19, R21, R24, R26, R28.

<sup>385</sup> R7, R8, R9, R12, R23.

« **Je m’assis et pris mon journal.** »

Les reprises strictes sont là encore assez rares. On peut penser que le caractère lapidaire de l’information, compris comme le passage rapide de l’état d’excitation lors de la montée dans le train à la tranquillité qui préside au nouvel état du personnage, entraîne l’expansion des énoncés réécrits. Même si le journal n’est pas toujours retenu, les nouvelles formulations sont majoritairement plus longues et tendent à rattacher l’énoncé à ce qui précède (dans R7 par exemple : « et parvins finalement à trouver une place, étriquée, inconfortable, mais libre. Une fois bien calé dans mon siège, j’entrepris de lire le journal » ou à ce qui suit (dans R8 par exemple : « je m’assis dans un wagon et dépliai mon journal, prêt à profiter du voyage. »)

Le besoin de cohésion est sans doute à l’origine de nombreux remaniements.

« **Le train démarra** » obtient une adhésion majeure.

Il semble que, compte tenu de l’histoire racontée, cette phrase, remarquable par sa brièveté, marque aussi une étape essentielle dans la progression des événements ; cet élément, parce qu’il rompt la stabilité initiale, constitue une cheville narrative que chacun peut reprendre à son compte.

L’acceptation de cette phrase peut être ainsi considérée comme une validation de la situation initiale et de la structure générale du récit. La reprendre, c’est accepter le voyage comme central, et donc le départ du « métro – train » comme point originel de péripéties qui prendront probablement fin avec un prochain arrêt en gare.

De plus les re-scripteurs qui introduisent des modifications le font souvent en respectant assez bien la brièveté de l’énoncé initial<sup>386</sup>.

R4 Le train s’ébranla. / R5 le train se mit en branle. / R8 Attention au départ ! / R22 Le train redémarra. / R25 qui démarra très vite.
---

---

<sup>386</sup> R7 (« jusqu’au départ du train. ») et R18 (« quand le train démarra. ») se contentent d’intégrer le contenu de l’énoncé à une autre phrase. Un seul re-scripteur choisit de donner de l’ampleur à ce départ et d’en détailler les étapes (R16 « Les portes se fermèrent, le contrôleur siffla et le train démarra lentement. »)

Les autres réécritures tendent à créer du lien, à marquer la cohésion avec les autres énoncés. Les termes en gras en attestent.

R1 <b>Finalem</b> ent on sentit quelques secousses : le train démarrait. R2 Le signal de départ retentit <b>enfin</b> . R9 <b>Enfin</b> le sifflet retentit, le train était prêt à partir. R17 <b>Et</b> le train démarra. R20 Le train démarra <b>enfin</b> . R26 <b>Après quelques minutes d'attente</b> , il démarra.
---

Il nous faut tirer les conséquences de ces réécritures de la deuxième séquence. On voit que des tendances lourdes se dessinent ici. Nous avons parlé plus haut de « lissage langagier ». Celui-ci est mis en œuvre de diverses manières. La condamnation de l'anglicisme est la plus attendue et renvoie à la tendance déjà connue des enseignants à l'hypernormativité.

En revanche, on est davantage surpris par les stratégies de simplification syntaxique qui peuvent être interprétées comme « appauvrissantes » sur le plan de l'expressivité et par la volonté très fréquemment partagée de renforcer la cohésion textuelle, en particulier spatio-temporelle et consécutive. Il s'agit sans doute moins d'un marquage nécessaire de la successivité des étapes événementielles que de la mise en œuvre d'un principe extérieur au texte lui-même, qui ne présente pas d'aberration notoire dans son déroulement.

La juxtaposition qui sollicite peut-être davantage le lecteur est ici interprétée comme un déficit de lien d'une phrase à l'autre. Ce qui est remarquable, c'est que les « apports » réalisés ajoutent à la cohésion sans réellement ajouter à la cohérence.

Plus qu'à une simple « amélioration », nous assistons à une « modification » du texte initial ; elle implique l'application de filtres forts concernant la norme comme on l'a montré, mais relève peut-être plus encore de la prégnance d'un parti pris stylistique. Ce parti pris reste vraisemblablement en grande partie inconscient ou tout au moins informulé et sans continuité affirmée. Tout se passe comme si les remaniements étaient déclenchés par des dysfonctionnements microscopiques mais entraînaient des réactions à des niveaux plus élevés du texte.

### 8.3.3. Analyse de la troisième séquence

#### *Du départ à l'arrivée.*

Version originale de la troisième séquence :

Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur. Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave. Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare.
---

La troisième séquence ci-dessus rappelée, entraîne le lecteur au cœur de l'action. On conviendra sans peine que celle-ci est particulièrement limitée. L'élève n'a pas saisi l'occasion donnée de multiplier les péripéties mais s'en est tenu à une version minimaliste assez efficace compte tenu des contraintes d'écriture. Il évite ainsi habilement de dévoiler la nature du voyage. Des indices, sans doute prévus pour une compréhension rétrospective, sont néanmoins présents et marquent la capacité de l'élève à prendre en compte la nécessité de produire un effet sur les destinataires. Le tunnel, les cris des enfants, la frayeur mise à distance - il s'agit seulement d'« un sentiment de frayeur » -, peuvent être considérés comme la préparation du dévoilement final. L'élève estime cependant nécessaire de justifier *a posteriori* l'arrêt dans le tunnel et donne la parole au conducteur amalgamant style indirect et style indirect libre. Le narrateur – personnage, plus spectateur qu'acteur, subit les événements jusqu'à la résolution, l'arrivée à la gare.

Les réécritures se saisissent bien entendu des approximations de l'élève. Elles tiennent en particulier à la gestion du temps et de la durée. Les précisions temporelles s'accordent mal avec la durée d'un tour de manège et la tendance des re-scripteurs à réduire drastiquement la durée du voyage, ou à faire disparaître la précision est forte<sup>387</sup>. On peut bien sûr interpréter ces modifications de diverses manières : elles

---

<sup>387</sup> Dix-huit re-scripteurs sont dans ce cas : R1, R2, R4, R7, R9, R10, R11, R13, R14, R15, R17, R18, R19, R22, R23, R24, R26, R27. C'est la « demi-heure » qui est le plus fréquemment contestée mais

peuvent renvoyer tout simplement à une volonté de respect d'un univers référentiel traité de façon réaliste, mais elles peuvent aussi marquer l'expression de l'incertitude du narrateur quant à l'évaluation de la durée, phénomène fréquent dans le registre du fantastique. Certains re-scripteurs insistent ainsi sur la perte de la notion de temps qui affecte le narrateur.

**Exemples.**

R6 La course infernale me sembla se poursuivre encore une demi-heure...

R8 Déjà dix minutes (comme le temps fut long) [...] Une demi-heure plus tard (peut-être plus, peut-être moins, je ne savais plus rien !),...

L'ordre des événements est aussi contesté. L'intervention du conducteur ou d'une « voix » est totalement abandonnée par six re-scripteurs<sup>388</sup> et huit autres aménagent l'ordre des événements afin de faire précéder le redémarrage du train de l'intervention explicative de la voix<sup>389</sup>. D'autres enfin préfèrent conserver l'ordre proposé dans l'écriture initiale mais introduisent des reformulations qui rendent plus « acceptables »<sup>390</sup> la succession des présentations.

Les deux motifs de réécriture examinés ci-dessus tendent à apporter de la cohérence à l'univers de référence, et se fondent sur la nécessité d'un certain réalisme sur lequel s'inscrira la surprise de la chute. On voit l'importance que revêt la construction d'un tel univers dans l'acceptabilité d'un texte<sup>391</sup>. Nous aurons à revenir sur ce point mais d'autres motivations de réécriture semblent animer les professeurs soumis à l'expérimentation.

---

les « dix minutes » aussi sont souvent raccourcies au point de se transformer parfois en secondes comme dans R1 : « C'est alors qu'au bout de quelques secondes... »

<sup>388</sup> Abandon d'intervention vocale : R2, R4, R7, R18, R22, R26.

<sup>389</sup> Réaménagement de l'ordre proposé par l'élève : R6, R11, R12, R15, R19, R21, R24, R28.

<sup>390</sup> Acceptabilité améliorée sans modification d'ordre : R1, R3, R8, R10, R13, R14, R17, R20, R23, R25.

<sup>391</sup> Il faut évidemment préciser que, si le réalisme est ici convoqué, c'est une conséquence liée aux caractéristiques du texte à produire.

**« Dix minutes passèrent, le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre, la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur. »**

Trois propositions juxtaposées forment la première phrase de l'élève : on a déjà relevé dans cette copie la tendance à la parataxe qui se confirme ici. Il nous faut examiner comment les re-scripteurs se saisissent de ce parti pris.

***Première proposition :***

**« Dix minutes passèrent »**

Nous avons commenté plus haut le traitement du temps. Les « dix minutes passèrent » sont moins souvent réduites que la « demi-heure » à laquelle il est fait allusion plus loin, mais la moitié des réécritures s'affranchissent néanmoins de cette durée ou de sa précision.

***Deuxième proposition :***

**« le wagon s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre »**

Les réécritures de cette proposition sont marquées par la volonté de respecter ce moment essentiel de l'arrêt du wagon. On observe néanmoins des modifications de détails assez importantes. Le « wagon », mot spécialisé, n'est pas toujours conservé (douze occurrences), le terme générique de « train » lui est fréquemment préféré. L'adverbe « brusquement » obtient la faveur de vingt-deux re-scripteurs, et seules deux réécritures préfèrent introduire un ralentissement préalable à un arrêt en douceur<sup>392</sup>. Même quand l'adverbe de l'élève disparaît, on retrouve le choc de l'arrêt sous d'autres formes<sup>393</sup> ; on notera en particulier une préférence accordée à « soudain »<sup>394</sup>. Alors que « brusquement » concentre l'attention sur le référent, « soudain » peut être interprété davantage comme une articulation de la narration. La tendance à introduire des connecteurs divers pour lier les phrases et les propositions reste en effet une constante des réécritures. On peut le vérifier chez les adeptes de « brusquement » qui, pour la moitié d'entre eux, ajoutent un coordonnant ou inscrivent l'arrêt du train dans une subordonnée.

---

<sup>392</sup> R2, R20.

<sup>393</sup> « s'arrêta net » dans R15.

<sup>394</sup> « soudain » dans R8, R17, R22, R25.



L'« immense tunnel sombre » est retenu par une majorité de re-scripteurs comme un élément important de la dramatisation de l'action. Quatre réécritures réduisent les expansions adjectivales<sup>395</sup>, six apportent quelques variations dans le choix des expansions.

R13 dans un tunnel sombre comme la nuit  
R15 net dans l'immense trou noir  
R16 dans la pénombre d'un immense tunnel  
R19 dans un tunnel long et noir  
R24 d'un immense tunnel plongé dans l'obscurité  
R28 dans un long tunnel sombre

On peut penser que dans la plupart des cas les modifications tendent à accentuer la dramatisation de cet épisode et à introduire une obscurité plus inquiétante. Pourtant l'allusion explicite à une fête foraine n'est véritablement révélée que chez un seul re-scripteur par ailleurs très respectueux du texte initial.

R4 il s'arrêta brusquement dans un immense tunnel sombre dont les parois étaient couvertes de dessins et de signes effrayants.

### *Troisième proposition :*

#### **« la peur et les cris des enfants donnaient un sentiment de frayeur »**

Les modifications sont ici beaucoup plus importantes que dans les propositions précédentes. La plupart des re-scripteurs donnent à la proposition un statut de phrase et bien souvent développent l'événement ou l'expression des impressions et des sentiments, celles du narrateur ou des autres passagers.

L'emploi de « donner », peu adapté, est remis en question même dans les réécritures les plus brèves. Nous en proposons quelques exemples :

#### **Exemples.**

R3 **la peur et les cris des enfants** augmentaient ma propre frayeur.  
R4 **Les cris des enfants** me glacèrent le sang.  
R6 **Tous, enfants et adultes** poussèrent des cris terrifiants.  
R12 **Les gens** furent saisis par la panique ; **les hurlements et les cris des enfants** fusaient de toutes parts.  
R16 **Les cris des enfants apeurés** renforçaient le sentiment de frayeur que chacun ressentait.  
R19 **Je** fus pris d'une frayeur, accrue par les cris des enfants.  
R24 Panique à bord, cris, larmes, **la peur** gagnait les voyageurs.

<sup>395</sup> R8, R22, R23, R26.

C'est la coordination entre « la peur » et « les cris des enfants » qui semble difficilement acceptable, ce qui explique les nombreuses remises en cause du syntagme en position de sujet employé par l'élève. R3 et R13 par exemple se contentent d'une stratégie « scolaire » de substitution minimale, de « augmentaient » à « donnaient », proche de celle que mettraient en œuvre assez spontanément les élèves trouvant en marge une annotation négative portant sur le choix du verbe. D'autres modifient plus profondément la structure. Deux re-scripteurs gèrent très habilement des réécritures particulièrement fidèles : il s'agit de R12 qui pratique une disjonction du sujet contesté et R16 qui inversement pratique l'intégration dans « Les cris des enfants apeurés ». Nous signalons spécifiquement ces deux exemples car ils marquent à la fois la volonté de respecter le texte initial et des stratégies d'amélioration particulièrement élaborées qui s'appliquent de manière précise au niveau syntaxique.

On peut noter une tendance non négligeable à développer ce passage, souvent en multipliant les phrases courtes dans la perspective d'une expression plus efficace de la surprise quasi générale et d'une panique souvent partagée ; la volonté d'expansion va jusqu'à l'introduction de l'effondrement du tunnel, réel ou simplement envisagé par la pensée du narrateur, dans R9 qui déclenche une succession d'exclamations mais n'entraîne ni drame ni conséquence.

R9 Nous nous retrouvâmes plongés dans le noir, les enfants criaient, et tout à coup un bruit fracassant retentit et nous fûmes secoués de tout bord : le tunnel s'effondrait sur nous ! Cette fois-ci ce n'était plus seulement les enfants mais tout le monde qui criait ! Quelle horreur ! Une véritable peur avait gagné tout le monde, quand enfin, tout s'arrêta.
--

La majorité des expansions propositionnelles visent à singulariser ce moment du récit comme une apogée de l'émotion, en soulignant éventuellement la disjonction des conséquences de l'événement en fonction des caractéristiques des acteurs<sup>396</sup>.

La recherche de l'expression de la peur emprunte des chemins divers parfois de manière concomitante. Le caractère soudain est parfois souligné : « d'un seul coup » (R1), « immédiatement » (R20) ; plus souvent encore, c'est la progression et la généralisation de l'angoisse qui dominant, « l'angoisse [...] s'amplifie » (R2), « la

---

<sup>396</sup> En R26 le narrateur se différencie de ses voisins par son agacement.

peur me contamina » (R11), « très vite, je fus gagné par un sentiment de crainte » (R20).

Finalement, la multiplication des événements reste rare, mais les scripteurs en développent les effets par une exploitation redoublée du lexique adapté. Où l'élève se contente de signaler le fait par trois termes « la peur », « les cris », « la frayeur », les re-scripteurs jouent de l'art de l'amplification rhétorique ; ils multiplient les termes et expressions, sans se contenter de substantifs, convoquent des stratégies stylistiques, l'exclamation, l'interrogation. Ils ajoutent une animation syntaxique autour de cette étape importante du périple des personnages en présence.

**« Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave. »**

Cette succession d'énoncés apparaît particulièrement intéressante. Nous avons vu plus haut que plusieurs points peuvent retenir l'attention et générer des besoins de réécritures.

### **Ordre de l'histoire / ordre du récit.**

Le texte de l'élève contrevient à la tendance dominante du récit qui tend à enchaîner cause et conséquence dans cet ordre. La panne annoncée rétrospectivement gêne alors la lecture, on peut en effet admettre que le démarrage du train précède de manière discutable l'annonce des causes de son arrêt.

La gestion de cette anomalie est envisagée de diverses manières. Certains re-scripteurs privilégient la succession logique des événements et sont amenés à en modifier l'ordre : la prise de parole précède alors le nouveau départ. D'autres privilégient le respect de l'ordre du texte ; ils se répartissent alors en deux groupes qui adoptent des stratégies spécifiques : les uns penchent pour une adaptation « linguistique » en utilisant les possibilités d'expression de l'antériorité telles que le plus-que-parfait, les autres annulent la référence à la panne et modifient la fonction de la prise de parole du conducteur.

## L'insertion du discours.

L'insertion du discours du conducteur retiendra maintenant notre attention. Il s'agit en effet d'une notion qui tient une place relativement importante dans l'enseignement au collège. La classe de troisième se voit d'ailleurs chargée de l'apprentissage des notions traditionnelles de style direct, indirect et indirect libre selon les instructions officielles. Il nous faut donc examiner ici comment des professeurs s'emparent d'une utilisation particulière de discours rapporté. L'élève est parfaitement compréhensible et insère adroitement le discours du conducteur dans son texte mais d'une manière originale : un premier élément s'inscrit selon la catégorie du discours narrativisé « c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive », et le second doit vraisemblablement<sup>397</sup> être interprété comme du discours direct négligeant l'utilisation des guillemets « mais que tout le monde se rassure, rien de grave. »

Notre analyse doit alors porter de manière privilégiée sur les aménagements apportés au discours du conducteur qui nous est livré en deux temps selon deux modalités d'insertion distinctes.

Pour lever la difficulté, on peut évidemment recourir à l'évitement : c'est ce que font cinq re-scripteurs<sup>398</sup> qui effacent toute référence à une prise de parole, et auxquels on peut ajouter R13 qui commente effectivement des paroles dont il tait le contenu, seul un rire inquiétant transparait.

R13 Une voix se fit entendre, c'était le conducteur. Ses paroles étaient sarcastiques et ironiques. Il riait aux éclats et lança dans chaque wagon une musique effrayante. (bien pire que les dents de la mer, vous vous souvenez ?).
---

---

<sup>397</sup> Si l'on veut bien pousser l'analyse plus avant, on peut considérer que ce second élément reste ambigu compte tenu de l'emploi du présent du subjonctif à valeur injonctive. Est-ce une utilisation du style direct pour rapporter le discours du conducteur comme nous l'avons laissé entendre jusqu'à présent, qui néglige alors l'utilisation des guillemets ? On peut alors penser au discours direct libre. Sommes-nous en présence d'une intervention du narrateur contemporaine du moment de l'énonciation ? Cette seconde solution est moins vraisemblable compte tenu du sujet « tout le monde » qui peut difficilement renvoyer au narrateur et on peut penser qu'elle n'est pas retenue par les re-scripteurs.

<sup>398</sup> R2, R7, R18, R22, R26.

Une autre solution réside dans l'homogénéisation de la modalité d'insertion du discours.

Certains choisissent alors de généraliser l'emploi du discours narrativisé qui s'entremêle parfois avec des éléments de discours indirect libre.

**Exemples.**

R4 Une voix se fit entendre, rassurante, annonçant l'arrivée imminente.

R11 Une voix se fit entendre, c'était le conducteur. Il parla d'une panne minime et tenta de rassurer les passagers.

R23 Le haut-parleur grésilla et une voix se fit entendre : la machine avait eu une panne mais ce n'était pas grave.

D'autres lui préférèrent le discours direct et l'usage régulier des guillemets.

**Exemples.**

R1 Une voix se fit alors entendre : le conducteur du train se voulait rassurant : « Tout va bien ? Allez, c'est reparti !

R24 Tout à coup une voix se fit entendre, une voix étrange, qui semblait venue d'outre-tombe, et qui se répercutait en résonnant sur les parois du tunnel : « Le train est en pa-a-ane, on ne peut pas le réparer-er-er, vous allez rester coincés dans ce tunnel-el-el... »

Les cas évoqués ci-dessus concernent les trois quarts des réécritures. Il apparaît donc que de manière tout à fait dominante, les stratégies de révision de ce passage valorisent un principe de régularité.

**« Une demi-heure plus tard, j'arrivais enfin à la gare. »**

Nous avons vu plus haut que les réécritures tendent à réduire la précision des indications temporelles de cette séquence ou à faire le choix du réalisme et de se conformer à ce qui est vraisemblable dans le cadre d'un manège forain.

Si la durée du tour de manège est variable selon les re-scripteurs, on doit constater que la nécessité de son expression n'est pas contestée. On peut penser que la majorité des re-scripteurs considèrent que la lisibilité du balisage temporel du récit est essentielle.

### 8.3.4. Analyse de la quatrième séquence

#### *La fête et la chute.*

Version originale de la quatrième séquence :

<p>Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa. Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits. Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement.</p>
---

La quatrième et ultime séquence, selon notre découpage, présente la fin du récit. Puisque la commande supposait l'écriture d'une nouvelle à chute surprenante, on doit y trouver en principe l'occasion d'une surprise du lecteur, qui est amené à envisager rétrospectivement certaines informations lues préalablement et à les interpréter comme indices préparatoires de la chute.

Trois phrases descriptives rendent compte de manière efficace de l'ambiance de la fête foraine. Organisées selon une progression à thème éclaté, elles participent vraisemblablement de la volonté de surprise nécessaire pour répondre à la commande. L'explication, qui reste relativement limitée, est retardée jusqu'à la dernière phrase où le narrateur, avec une emphase péremptoire marquant son insatisfaction, annonce sa décision de ne plus user du « train de l'enfer » et de quitter la fête.

On conviendra qu'il s'agit d'une fin assez bien réussie, même si les avis des correcteurs divergent. On peut même considérer que, pour un élève de troisième, le caractère implicite de la chute relève d'une stratégie subtile qui n'est pas nécessairement courante. La dernière phrase du texte réfère par ailleurs directement au titre et construit une clôture nette.

L'examen des modifications de cette séquence nous montre que les re-scripteurs introduisent fréquemment des éléments de transition entre l'arrivée à la

gare et la description du lieu. On retrouve une tendance déjà relevée à plusieurs reprises qui exprime la nécessité d'une continuité explicite et un refus de la simple juxtaposition. Il s'agit ici par exemple de marquer la position relative des éléments par un « dehors » qui renseigne sur la position de l'observateur. S'il n'est plus dans le train, la descente du train a alors été mise en scène. Bien souvent, on constate le maintien de la première personne et du passé simple, marquant l'importance pour les re-scripteurs de conserver une dominante narrative forte.

« **Des enfants couraient dans tous les sens, et dégustaient leur barbe à papa.** »

Une grande partie des réécritures adhèrent ensuite à la description pittoresque de la fête foraine dans les termes de l'élève et introduisent parfois des notations descriptives complémentaires : on qualifie les sucreries en soulignant leur « énormité » ou on les situe « à la main » par exemple.

**Exemples.**

R3 Des enfants couraient dans tous les sens, **certains** dégustaient d'**énormes** barbes à papa.  
R19(je pus voir à travers la vitre) des enfants **qui** couraient en tous sens, **une** « barbe-à-papa » **à la main**.  
R21 Des enfants couraient dans tous les sens, **en** dégustant d'**immenses** barbes à papa.

Certaines modifications plus importantes apparaissent dans quelques réécritures mais conservent une dominante descriptive et centrent comme dans le texte d'origine le regard sur les enfants.

**Exemple.**

R20 un nombre impressionnant d'**enfants** au regard pétillant et scintillant couraient en tous sens les mains remplies de sucreries.

**« Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat étaient installés dans tous les recoins de la ville. »**

Nous avons déjà signalé les trois reprises strictes de cette phrase<sup>399</sup>, par opposition quatre re-scripteurs se privent totalement de ces indications<sup>400</sup>. Comme dans la phrase précédente, les remaniements sont assez limités. Le mot « magasin » est considéré comme peu adapté par six re-scripteurs à la recherche d'un terme plus précis ou qui permette de mettre en valeur le caractère provisoire et forain des lieux de commerce ; ils lui préfèrent alors « étal », « étalage », « stand » (deux fois), « roulotte » et « boutique ». Les marques de localisation peuvent aussi donner lieu à des variations : les « recoins de la ville » trouvent des variantes en « coins » (deux fois), « aux quatre coins », « moindres recoins », « un peu partout », et parfois sont précisés en « au bord du quai », « la place du champ de foire ». « Tout autour », « sur ma gauche », « à droite », « autour de lui » montrent, comme dans la phrase précédente, la volonté de situer le point d'observation ; cette dimension s'affirme par ailleurs chez certains par le maintien de la présence de marques de première personne.

**Exemples.**

R1 **Je passai comme ivre devant les** magasins de sucreries installés dans tous les recoins du quartier.

R3 Des **étals de friandises** étaient installés dans tous les **coins** de la ville.

R10 des magasins de sucreries et de galettes au chocolat **s'étaient installés au bord du quai.**

R16 Des magasins de sucreries et de galettes au chocolat **s'étaient montés** dans les **moindres** recoins de la ville **en vue de la fête foraine.**

R18 Autour de lui, il n'y avait que sucreries, bonbons et peluches.

Il est assez curieux de remarquer que la mention explicite de la fête foraine n'apparaît qu'une seule fois en R16. L'arrivée à la « gare » n'est donc pas l'occasion immédiate de produire la chute de la nouvelle, la plupart des re-scripteurs « entre en description » à l'instar de la copie d'origine.

---

<sup>399</sup> R4, R15, R17.

<sup>400</sup> R7 (texte interrompu auparavant), R14, R24 et R26 passent directement à la fin du texte en supprimant les apports descriptifs du texte original.



**« Une foule incroyable attendait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits. »**

Aux quatre re-scripteurs<sup>401</sup> qui abandonnent toute référence à cette phrase et aux cinq reprises strictes<sup>402</sup> s'ajoutent ici encore des variantes auxquelles il est difficile d'attribuer une signification précise. La partition entre « jeux de vitesse » et « chenille » est respectée dans une dizaine de réécritures alors qu'une autre dizaine se contente de l'évocation de la foule et des manèges. Le personnage, narrateur ou non, n'est que rarement présent. Observateur explicite dans R9<sup>403</sup>, il reste agissant dans R22 et R25. Ces deux réécritures mettent en scène un personnage tout à fait partie prenante de la fête foraine, autrement dit le personnage sait qu'il est dans une fête foraine et la surprise est celle du lecteur. En revanche, dans R10, la découverte du lecteur est aussi celle du personnage. R20 et R23 font de la dernière phrase descriptive la conclusion de leur texte.

**Exemples.**

R9 Quand je sortais de la gare, une foule incroyable se massait devant les jeux de vitesse ou encore devant la chenille pour les plus petits.

R10 J'étais au milieu de la fête foraine. Je me retournai soudain et découvris que le métro que je venais de quitter était en fait une chenille baptisée « le tourbillon d'enfer ».

R20 Devant chaque manège se pressait une foule impatiente : jeux de vitesse pour les plus grands, chenille pour les plus petits.

R22 Jeannot hésita quelques secondes devant la chenille, puis renonça :

R25 Je flânai un instant devant les manèges de vitesse où se pressait une foule incroyable. Allais-je plutôt essayer le train fantôme ?

**« Moi, le train de l'enfer, ça me suffit, je préfère rentrer chez moi et lire mon journal tranquillement. »**

Nous atteignons la fin du texte original avec cette phrase explicitement conclusive.

Sur le plan référentiel, reprise des actants principaux le narrateur « moi » et « le train de l'enfer » qui constitue aussi une reprise du titre, rupture annoncée avec l'activité et le lieu de la fête, et retour à des occupations marquées par la tranquillité ;

<sup>401</sup> R7, R14, R24 et R26.

<sup>402</sup> R4, R12, R15, R17, R29.

<sup>403</sup> Il reste à l'origine du regard à travers des marqueurs spatiaux comme nous l'avons signalé à propos de la phrase précédente dans plusieurs autres réécritures.

on retrouve à cet effet la référence à l'activité solitaire de la lecture du journal qui s'oppose au vécu collectif, à la pression de la foule mise en scène précédemment ; une stabilité retrouvée très conforme aux caractéristiques d'une situation finale. Sur le plan grammatical, on note le retour du « moi » en emphase déjà rencontré dans la première séquence et la rupture temporelle pour un retour au présent qui semble se confondre avec un présent de l'énonciation. On peut par ailleurs lire, de manière un peu ironique, un parallélisme entre la fin de l'histoire et l'abandon, « ça me suffit », de l'activité laborieuse d'écriture d'un élève, la production du devoir scolaire, au profit d'une activité plus pragmatique, la lecture du journal.

Comment les re-scripteurs se saisissent-ils de ces propositions ? Dans trois cas<sup>404</sup>, le texte des réécritures est arrivé à son terme sans reprendre cette phrase ; dans trois cas aussi, nous avons affaire à des reprises strictes<sup>405</sup>. L'ampleur des réécritures reste limité dans les quatorze cas suivants et n'influe pas sur le déroulement narratif<sup>406</sup>. Le voyageur est globalement déçu et quitte les lieux, soulagé dans la plupart des cas. De fait, le lecteur obtient les mêmes informations que dans le texte initial et l'implicite reste fort. C'est à lui de conclure qu'il a été mené en bateau ou « en train » dans une fête foraine, piégé par un narrateur qui, lui, possédait les clefs.

**Exemples.**

R1 Moi, le train infernal m'avait suffi. Je préférerais rentrer chez moi, de nouveau à l'abri, de nouveau non téméraire, mais néanmoins je pourrais lire les gros titres du soir.  
 R2 Le train, ça me suffit. Je préfère rentrer chez moi.  
 R3 Moi, le train de l'enfer m'avait suffi, je préférerais rentrer chez moi, lire mon journal tranquillement.  
 R11 Je décidai de m'arrêter avec le train de l'Enfer. J'avais fait le plein d'émotion pour la journée. L'idée de lire mon journal chez moi, au calme, bien calé dans mon fauteuil me plaisait davantage.  
 R13« Pour moi, pensa Jeannot, le train de l'Enfer, ça m'a suffi, je préfère rentrer chez moi. »  
 R26 Je n'avais alors qu'une seule envie : quitter cet endroit au plus vite et regagner ma maison pour retrouver paix et tranquillité. Une chose est sûre : les trains fantômes, ce n'est vraiment pas pour moi !

C'est d'ailleurs sur ce point que R24 attire l'attention lorsqu'il conclut par une adresse directe au lecteur en insistant sur la supériorité de sa position.

<sup>404</sup> R7, R20, R23.

<sup>405</sup> R6, R12, R17.

<sup>406</sup> La réécriture R27 laisse le lecteur assez dubitatif : cette « erreur de gare » est difficile à interpréter, les éléments nécessaires semblent insuffisants.

R24 Le train de la peur était arrivé à destination. Je ramassai mon journal, rentrai chez moi et repris ma lecture, en souriant intérieurement : les autres voyageurs – et vous aussi peut-être, lecteur ? – avaient été pris au piège, mais moi, à aucun moment, je n’avais été dupe : je savais depuis le départ que le train de la peur n’était qu’un train de fête foraine.

La recherche d’une chute, par l’invention d’une situation finale surprenante tendant à expliciter l’inscription de l’aventure dans le contexte d’une fête foraine, ou par l’insertion d’une « formule » finale jugée plus appropriée, semble diriger plusieurs réécritures.

**Exemples.**

R14 et vit l’enseigne qui l’avait attiré :

**Train de l’enfer : 2euros**

Après s’être remis de ses émotions, il alla comme tous les enfants à la fête foraine acheter une barbe à papa.

R15 Jeannot réalisa qu’il avait perdu son temps et avait dépensé inutilement deux euros pour cette attraction.

R18 Jeannot prit alors la décision de revenir le lendemain, car elle était vraiment formidable cette fête foraine.

D’autres stratégies sont mises en œuvre par certains re-scripteurs qui apportent de nouveaux éléments de conclusion sans forcément modifier fondamentalement l’issue de l’original.

R10, selon une stratégie très scolaire, inscrit ainsi l’ensemble de l’aventure dans le rêve et la fin du texte correspond alors au réveil du narrateur.

R21 nous propose un retournement final très personnel permis par la réécriture du texte dans son ensemble dans lequel le narrateur cherche en permanence à rejoindre son ami Jeannot qu’il n’arrive jamais à atteindre.

R10 A cet instant la tête me tourna, un homme commença à m’approcher, il me prit le bras... je tentais de me défaire.

« Hé mon gars, t’affole pas, mais si tu continues tu vas rater le dernier métro. Ça fait bien une demi-heure que tu dors ! »

Je me levai et sautai précipitamment dans le wagon, retrouvant les visages tristes et fermés du début. Un dernier regard sur le quai, ce musicien était celui de la foire, sa musique avait bercé mes rêves.

Le métro démarra, ce métro qui tenait bien plus de l’enfer que le fameux « tourbillon d’enfer ».

R21 Je m’assis sur un banc, à l’écart. Je fermai les yeux, fatigué. Une main se posa sur mon épaule. Je sursautai. C’était Jeannot. Il me conseilla gentiment d’aller me reposer chez moi car, me dit-il, « j’avais l’air épuisé ».

## **Conclusion : les caractéristiques dominantes des réécritures.**

L'examen des réécritures effectuées nous permet de faire apparaître quelques caractéristiques dominantes du « bon » texte selon les professeurs de notre échantillon.

Si le contenu sémantique du récit à l'étude est accepté, de nombreuses réécritures font apparaître des choix que nous pouvons confronter aux attitudes de correction des mêmes professeurs. Il semble que le texte de l'élève entre, sur certains points, en conflit avec une représentation précise du texte apprécié dans le cadre scolaire et dont les réécritures portent le témoignage.

Si nous ne pouvons tirer de véritable enseignement concernant la longueur de la production, son organisation en paragraphes est fortement remise en question par les réécritures. À la succession de paragraphes brefs, les enseignants préfèrent une mise en page plus dense dans laquelle les paragraphes constituent des unités d'une certaine ampleur. De manière tout à fait dominante, la division en paragraphes est conditionnée par la progression du récit. Elle est ainsi majoritairement redondante par rapport à la présence de marqueurs temporels exprimés en tête de paragraphes.

La copie 20 en donne un exemple particulièrement caricatural qui correspond assez bien à la prise en compte des reproches de nombreux correcteurs réclamant les uns une meilleure mise en paragraphes, les autres l'introduction de marques plus nombreuses de cohésion.

## REECRITURE 20

### Voyage au bout de l'enfer

Cela faisait déjà plusieurs minutes que j'attendais le train, debout, immobile, au milieu d'une foule à la fois dense et oppressante. Sur le quai une certaine tension était palpable : des rires se mêlaient aux pleurs, la joie côtoyait la peur. Lorsque la locomotive rentra en gare, ce fut au milieu de jets de fumée. Les cris, les pleurs, l'apparition de ce monstre de métal, tout cela m'impressionna énormément.

Une fois le train immobilisé, la masse des voyageurs se mit en marche : chacun voulait être le premier à monter à l'intérieur. Tout ce bruit, toute cette foule me rendaient anxieux. Une fois à l'intérieur je fus confronté à une sorte de masse inhumaine qui n'avait de cesse de me hurler aux oreilles ou de me postillonner au visage. Je réussis finalement à m'asseoir et pris mon journal, essayant d'oublier l'ambiance infernale dans laquelle je me trouvais. Le train démarra enfin.

Cependant au bout de dix minutes, alors que le train s'engageait dans un tunnel sombre et triste, la locomotive ralentit pour s'arrêter enfin. Immédiatement l'atmosphère d'effervescence du début du voyage fit place à un silence angoissant. Très vite je fus gagné par un sentiment de crainte.

Pourtant quelques minutes plus tard le train de l'enfer se remit en mouvement. Enfin je me sentais soulagé. Le voyage reprenait son cours normal. Immédiatement une voix rassurante se fit entendre dans toute la locomotive : le conducteur annonçait aux passagers que rien de grave ne s'était passé. Tout le monde pouvait être désormais rassuré.

Au bout d'une demi-heure, le train entra en gare. À l'extérieur de la locomotive un nombre impressionnant d'enfants au regard pétillant et scintillant couraient en tous sens les mains remplies de sucreries. La place du champ de foire était entièrement recouverte de boutiques en tous genres : chocolats, marrons glacés ou pommes d'amour côtoyaient barbes à papa, sucettes et confiseries colorées. Devant chaque manège se pressait une foule impatiente : jeux de vitesse pour les plus grands, chenille pour les plus petits.

Une conception très classique du paragraphe donc, sans doute attachée au modèle canonique du récit, s'exprime ici.

On pouvait penser par ailleurs que certains passages épargnés par la critique lors de la correction seraient repris sans modifications. On a vu qu'ils étaient rares, les re-scripteurs ne reprennent généralement pas les phrases de l'élève à l'identique. Le maintien de certaines phrases correspond le plus souvent à la validation d'articulations du récit dont la superstructure a été acceptée. Il s'agit là d'un phénomène majeur : bien que les reprises lexicales soient abondantes, la syntaxe de l'élève est fortement rejetée. Les réalisations concrètes sont bien sûr variables, mais on s'aperçoit que les professeurs répugnent en général à introduire des réécritures pointillistes qui, pourtant, correspondraient sans doute mieux aux traces de

corrections observées, souvent de faible empan. Autrement dit, quand le correcteur souligne ou annote un mot, il réécrit une phrase !

Si la reprise du récit, dans ses étapes successives, est le fait de tous, cela n'empêche pas les modifications internes de son traitement. Il s'avère que les variations temporelles introduites à la réécriture tendent à revoir le rapport premier plan / arrière plan adopté par le scripteur et que les enseignants adoptent finalement une écriture que l'on peut qualifier de beaucoup plus traditionnelle. Le modèle littéraire sous-jacent est sans doute à rechercher davantage chez les novellistes du XIX<sup>ème</sup> siècle, ou tout au moins dans ce que l'enseignement secondaire en retient comme caractéristiques dominantes, ici l'alternance imparfait / passé simple par exemple, que dans une écriture plus contemporaine.

Même si notre dispositif pouvait le suggérer de manière très allusive, nous sommes bien loin d'une stratégie de type « atelier d'écriture » dans laquelle le matériau textuel initial grâce à une lecture approfondie sert de point d'appui aux propositions de réécritures. Ces dernières ont en effet pour point commun l'évitement de tout traitement créatif de l'ambiguïté. L'éventuelle hésitation sur le moyen de transport par exemple ne laisse place à aucune interrogation et n'est pas utilisée par les re-scripteurs.

Le choix du « modèle de train », un train à vapeur, qui n'est pas spécifique des enseignants puisque l'élève y a aussi recours, mérite qu'on s'y arrête.

En effet, si l'élève est peut-être inspiré tout d'abord par l'une des photographies qui sert de point de départ à l'exercice, c'est sans doute davantage l'image stéréotypée du train à vapeur, de la gare enfumée d'antan chère à Italo Calvino, voire du souvenir de *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* des frères Lumière<sup>407</sup>, qui sert d'« image » de référence aux enseignants. Un stéréotype de train donc, stéréotype dont l'origine est à chercher peut-être dans le cinéma, et sans doute dans la littérature, si l'on en croit l'allusion explicite à *La Bête humaine* de l'un des membres de notre échantillon. C'est la connaissance du topos de la gare et du train qui fonctionne ici de manière efficace et qui est pertinemment utilisée dans une « nouvelle », récit bref qui n'explicite que le nécessaire. Mais le texte de l'élève ne

---

<sup>407</sup> *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat*, court métrage des frères Lumière tourné en 1895.

mettait-il pas déjà cela en application ? Comment interpréter alors les ajouts des re-scripteurs ?

Nous avons en effet noté que cette image stéréotypée ne déclenchait pas pour son évocation la recherche d'un vocabulaire spécifique, qui pouvait pourtant participer à la vraisemblabilisation du récit avant son basculement dans un autre univers ; le temps de la réécriture était limité certes, mais on voit dans ce cas que la commande faite aux élèves d'être plus exigeant quant au choix des mots, fréquemment attestée chez les enseignants, n'est pas réellement mise en œuvre lorsque ceux-ci sont mis en situation d'écriture. Le réalisme convoqué ici est un réalisme minimaliste, non pas celui qui permet de faire voir mais celui qui se contente d'éviter les contradictions que le correcteur de l'exercice pourrait sanctionner.

De la même façon, le traitement normatif de l'énonciation n'engendre pas de recherche autre qu'une simple homogénéisation minimale. Un seul re-scripteur adopte à l'égard du problème énonciatif une position atypique, choisissant de mettre en présence deux personnages. La recherche de « clarté » énonciative réapparaît dans le traitement de l'insertion du discours du conducteur du train. Là encore c'est la disparition de toute ambiguïté qui domine.

Comme nous l'avons déjà remarqué spécifiquement pour la mise en paragraphes, une attention insistante est accordée aux marqueurs spatio-temporels conformément à une conception canonique du récit. L'apprentissage du récit qui est un élément dominant au collège semble diriger à la fois les corrections et les réécritures. Pour réussir un texte il faut s'y soumettre et nous pouvons penser que, pour les professeurs, il ne suffit pas d'adopter une superstructure narrative efficace pour produire un récit réussi, il faut de surcroît que ce dernier exhibe ses caractéristiques de manière explicite. Les marqueurs temporels et spatiaux en sont des éléments clefs. Même si on se souvient que les dernières classes du collège mènent en principe à la maîtrise du récit complexe, celui-ci n'échappe pas à un certain conformisme. C'est le déficit de stéréotypie de la production scolaire qui semble soumis d'abord à correction.

Certains ajouts et remplacements lexicaux vont sans doute dans ce même sens. Pour obéir aux condamnations de termes jugés inadéquats, les re-scripteurs utilisent

parfois une simple substitution synonymique mais, le plus souvent, les réécritures sont significativement différentes et marquées par une propension à l'emploi de stéréotypes d'expression. C'est davantage l'emploi de l'expression « toute faite » reconnue comme stéréotype qui est recherchée plutôt que le mot dans sa précision dénotative.

Compte tenu de la brièveté relative du texte, on note peu de suppressions mais des remplacements fréquents. L'ajout est aussi très important mais, quand la syntaxe de l'élève n'est pas totalement refusée, il exprime parfois le sentiment que les re-scripteurs cherchent à compléter une structure potentiellement vacante, des places vacantes offertes par la présence de groupes syntaxiques peu expansés. Les termes choisis semblent s'appeler sous forme de séries lexicales que les scripteurs exploitent de façon plus ou moins complète. On peut penser à une recherche de saturation de l'expression qui tient lieu d'amélioration<sup>408</sup>. À la densité recherchée du point de vue de l'aspect général du texte que nous avons déjà signalée s'ajoute donc une densité interne. Celle-ci ne va pas nécessairement de pair avec le respect de la syntaxe originale. Si l'examen détaillé des réécritures nous invite à constater le respect du propos initial, le résultat est souvent marqué par une simplification des structures syntaxiques de l'élève.

Les réécritures, pourtant plus abondantes en volume que le texte de départ, sont donc majoritairement des simplifications. Les normes orthographiques sont bien sûr appliquées, mais de manière beaucoup plus surprenante, une simplification assez systématique de la syntaxe est mise en œuvre et la cohésion explicite est préférée à la juxtaposition même si celle-ci suffit à assurer la cohérence.

Nous sommes amené à interpréter les modifications introduites comme relevant d'un parti pris stylistique : le devoir apparaît comme un lieu de mise en application d'un ensemble de préceptes qui fondent une esthétique proprement scolaire de l'écrit.

---

<sup>408</sup> On doit ajouter que la recherche de saturation est appliquée presque uniquement par recours au vocabulaire des sensations et des sentiments, les éléments proprement descriptifs sont peu convoqués sinon dans la scène finale.





## ***Conclusion***

Le métier d'enseignant s'appuie sur un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de gestes professionnels, forgés par une longue tradition, qui ont acquis une telle force d'évidence qu'il n'est pas toujours facile d'en faire des objets de questionnements. De plus, leur réalité concrète disparaît le plus souvent sous l'abondance des réflexions contradictoires dont l'école, l'élève et l'enseignant sont l'objet, qu'il s'agisse de discours programmatiques ou critiques.

L'enseignant de français dispose pour sa part d'un corps de savoirs et de savoir-faire, tant littéraires que linguistiques, et d'un ensemble de gestes professionnels issus de la pratique qui lui donnent une indubitable spécificité. L'une des tâches qui lui incombe consiste à corriger des copies. Certes, corriger des devoirs d'élèves n'est pas un privilège réservé au professeur de français, mais on sait que la correction occupe dans la discipline une place particulièrement importante : importante quantitativement, si l'on tient compte du temps que les enseignants consacrent à cette tâche ; importante qualitativement si l'on veut bien considérer qu'une production écrite oblige à prendre en considération, non seulement des connaissances strictement disciplinaires, mais aussi tout un ensemble de compétences littéraires et linguistiques, de savoirs sur le monde et le langage, qui se combinent en un réseau particulièrement complexe.

Il nous est en effet apparu rapidement qu'à la complexité de l'objet, le texte de l'élève, répondent la complexité de la tâche à accomplir par le professeur et la complexité du correcteur lui-même : nous avons accordé toute notre attention à ces dernières et nous avons tenté d'en rendre compte.

L'analyse en diachronie comme en synchronie de la commande institutionnelle, telle qu'elle apparaît en particulier dans les documents officiels, si elle permet de mieux comprendre l'évolution des pratiques d'écriture dans l'enseignement et des enjeux qui leur sont attachés, informe moins qu'on ne pouvait le penser sur les pratiques individuelles et concrètes de correction. La prise en compte de l'individualité de l'élève semble ainsi progresser mais le professeur reste une entité abstraite. De la même façon, les recherches didactiques que nous avons choisi de présenter, parce qu'elles ont aujourd'hui un impact évident sur les pratiques de formation et d'enseignement et font état de réels progrès dans la connaissance du rapport à l'écriture que les élèves entretiennent, si elles mettent en évidence les conduites enseignantes à même de favoriser l'émergence d'une meilleure compréhension des obstacles à l'apprentissage et des dispositifs à mettre en œuvre ou à inventer, accordent peu d'importance à la spécificité du lecteur de travaux d'élèves.

L'examen de la situation de communication spécifique qui met en présence l'élève et l'enseignant montre que le dialogue qui se construit à l'occasion de la correction est difficile et demeure peu étudié alors que l'on constate aisément, à la lecture des traces laissées sur les copies, que le professeur engage dans sa lecture toute sa subjectivité de lecteur. Celle-ci est peut-être d'autant plus sollicitée que nous avons choisi de limiter nos investigations à des écrits fictionnels, pour lesquels la référence littéraire est omniprésente et en relation permanente avec les activités de lecture.

Une « subjectivité complexe », si l'on peut dire, où l'expression du professeur en tant que lecteur est parasitée par les déterminations qui pèsent sur lui en tant que correcteur. À une lecture libre, une lecture « ordinaire », se superpose les contraintes d'une « lecture de correcteur », dont l'essentiel de l'activité réside dans l'identification des dysfonctionnements du texte qu'il construit plus qu'il ne les découvre. Nous avons en effet pu montrer que, dans nombre de situations, la lecture de correction, par la représentation des rôles affectés aux acteurs qu'elle impose, est à l'origine des erreurs que les traces de correction mettent ensuite en évidence.

Ces deux lectures ne sont pas totalement étrangères l'une à l'autre. Il s'agit bien dans les deux cas de construire du sens ; mais, quand la première se confronte aux propositions du texte légitime, la seconde pose, de manière axiomatique, la nature contestable de la production d'élève. Cette dernière tend alors à être appréhendée comme la version dégradée d'un texte virtuel qui n'existe que dans l'imaginaire du correcteur singulier. On comprend peut-être alors mieux pourquoi les annotations correctives se focalisent sur des « erreurs » ou des « mauvais choix » dont l'identification n'est pas toujours partagée.

Les pratiques effectives de correction apparaissent ainsi comme un lieu d'observation privilégiée des représentations du texte et de la discipline qui peuvent se déduire de l'analyse détaillée des traces de la lecture mise en œuvre.

La soumission, dans une forme standardisée par la tradition, de la présentation des annotations n'empêche pas la manifestation d'écarts importants d'un correcteur à l'autre. On peut y découvrir le caractère éclaté et disparate des savoirs de référence des enseignants. L'« épreuve » de la correction oblige parfois à réinterroger la validité de notions disciplinaires qu'un discours plus distancié n'aurait vraisemblablement pas mentionné. C'est en effet en toute bonne foi que deux correcteurs voisins peuvent émettre des jugements divergents voire radicalement opposés sans s'interroger sur leur origine. L'analyse des copies corrigées met de surcroît en évidence la propension à sanctionner plutôt qu'à interroger.

À cette attitude dominante chez les correcteurs qui interroge, par-delà les éventuelles prises de position explicites, la cohérence des choix pédagogiques, s'ajoutent deux autres domaines qu'il nous faut évoquer : la conception de l'apprentissage de l'écriture que suppose l'orientation dominante signalée et la conception du texte qui s'y exprime.

Même quand les textes à corriger sont présentés comme des « premiers jets », la lecture dont les traces témoignent, peine à envisager le texte en devenir d'une manière significativement différente de celle qui est mise en œuvre dans une correction ultime. Les annotations portées rendent peu compte d'une possible progressivité des apprentissages et d'une différenciation possible des traces d'un état de texte à un autre. La mise en œuvre du processus correctif semble fonctionner de

manière automatisée sans être corrélée ni à la spécificité de la production écrite ni à la progressivité des apprentissages. Il est vrai que nos dispositifs expérimentaux n'avaient pas vocation à interroger cet aspect spécifique de l'évaluation et nous nous contenterons sur ce point de ce simple constat.

C'est vraisemblablement la conception du texte véhiculée par le discours des correcteurs qui apparaît comme une réalité particulièrement remarquable. Qu'il s'agisse des expérimentations centrées sur la « correction » de copies au sens strict ou de celle qui donnait aux professeurs l'occasion d'actualiser « le texte attendu » en proposant une réécriture personnelle du texte d'un élève, le constat est identique.

La correction de copies, assise sur une tradition de solitude et d'invisibilité, est le lieu de tous les excès en matière de repli normatif.

Le lecteur, spécialiste de la discipline et du texte littéraire, tend à disparaître quand la posture du correcteur s'affirme. Les interventions que nous avons pu analyser montrent clairement la prégnance d'une « dimension technicienne » de la correction, centrée avant tout sur la mise en conformité du texte avec les normes, en particulier grammaticales et orthographiques, qui peuvent aller jusqu'à occulter tout autre regard porté sur la production ; la dimension dialogique de la correction risque bien d'en être alors dramatiquement affectée. Il apparaît de plus qu'une production écrite, quand elle est perçue comme qualitativement inférieure, accentue la tendance des correcteurs au repérage d'erreurs ponctuelles centrées sur le code.

L'ensemble de ces résultats incite à penser que la tension qui existe entre « posture de lecteur » et « posture de correcteur » se résout le plus souvent au profit de cette dernière dans son acception la plus étroite et traditionnelle. D'autres points méritent aussi d'être soulignés.

Malgré le rapport de proximité avec les textes littéraires, que la logique de lecture-écriture en vigueur dans l'enseignement tend à instituer, l'espace de la production écrite semble incompatible avec l'expression de la complexité, ce qui constitue un réel paradoxe. Face à un dysfonctionnement textuel identifié, c'est majoritairement une demande de « simplification » qu'exprime le correcteur. Simplification de la structure, présentation canonique des références à l'espace et au temps, homogénéisation des structures syntaxiques, valorisation de l'explicite apparaissent comme des moyens sûrs de proposer un écrit recevable.

La tendance de l'univers scolaire à instituer un cadre normatif parfois beaucoup plus contraignant que celui que mettent en œuvre les pratiques sociales de référence, à construire des hypernormes, s'exprime ici de manière évidente dans les champs les plus divers.

On a pu par ailleurs constater que la valorisation systématique de ce que nous pouvons nommer, à la suite de Jean-Louis Dufays, le stéréotype était une constante des professeurs mis en situation de correction, et on doit ajouter qu'elle occupe aussi une place de choix dans les réécritures que nous avons analysées. Si la cohérence entre les comportements correctifs et les choix scripturaux des enseignants est assurée, elle ne manque pas néanmoins de susciter des questions plus fondamentales.

La qualité d'une production écrite scolaire est-elle relative à la simplicité des moyens mis en œuvre ? La pratique de l'écriture fictionnelle a-t-elle pour fonction essentielle l'acquisition de stéréotypes ?

Il ne faudrait pas ici donner l'idée qu'un refus de la norme ou du stéréotype pourrait tenir lieu de principe didactique. Ceux-ci sont indispensables à la construction d'un consensus langagier, social et identitaire que l'école doit garantir, mais il semble toujours dangereux de naturaliser des réalités culturelles ou des fonctionnements langagiers.

On peut craindre qu'une soumission à la stéréotypie qui n'en construit pas la conscience n'aboutisse à des postures de lecteur et de scripteur stérilisantes.

Si l'acquisition des stéréotypes est nécessaire, ne peut-elle s'inscrire dans une posture dialectique et critique qui permette d'apprendre à les utiliser en questionnant leur construction, en percevant leurs intérêts et leurs limites, en comprenant leur renouvellement pour éviter le figement de l'expression qui peut rapidement confiner au figement de la pensée.

C'est en ce sens qu'il a paru important de faire émerger, à partir des conduites singulières de correction, des modes d'intervention qui, même s'ils sont plus rares dans les corpus analysés, peuvent être construits en « postures de correcteur » diversifiées susceptibles de permettre une approche plurielle de l'activité de correction.

Le recours à la notion de « postures de correcteur » peut ainsi participer au développement d'une prise de conscience éclairée des comportements spontanés du correcteur empirique et susciter une diversification assumée des pratiques de correction mieux à même de répondre aux besoins et d'assurer la richesse et l'efficacité du dialogue entre l'élève et son lecteur.



# **Bibliographie**

ALBALAT A.

*L'art d'écrire*, Paris, Armand Colin Editeur, 1992.

ALCORTA M.

« Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? », in Brossard, M. et Fijalkow, J., *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, Presses Universitaires de Bordeaux, 1998, p.123-153.

ANOUILH J.

*Antigone*, Éditions de La Table Ronde, 1946.

ARRIVÉ M., F GADET. et GALMICHE M.

*La grammaire aujourd'hui*, Librairie Flammarion, 1986.

BAKHTINE M.

*Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.

BARRÉ-DE MINIA C.

« La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages disciplinaires et état de la recherche », *Revue française de pédagogie*, n°113, I.N.R.P., oct.-nov.-déc. 1995,

*Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, Ed., De Boeck Université, INRP, Pratiques pédagogiques, 1996.

*Le rapport à l'écriture – aspects théoriques et didactiques*, collection « Les Savoirs mieux », Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, 2000.

BARRÉ-DE MINIA C., CROS F., et RUIZ J.

*Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, INRP-ESF, 1993.

BARRÈRE A.

« Les élèves face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité », Université de Lille 3 – PROFEOR, in *Recherches* n°38, 2003.

BARTLETT E. J.

« Learning to revise : some comported processes », chap. 13 in *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, Nystrand M. (ed), New York academic Press, 1982, p. 345-363.

BAUDRY J. et BODINEAU P.

*Éléments de grammaire de texte et de lecture méthodique*, (ouvrage coordonné par), CRDP de Poitiers, 1990.

BAYARD P.

*Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Éditions de Minuit, 1998, p. 127-130.

*Comment améliorer les œuvres ratées ?*, Paris, Éditions de Minuit, 2000.

BELLEMIN-NOËL J.

*Le texte et l'avant-texte*, Larousse, Paris, 1972

*Vers l'inconscient du texte*, Paris, Quadriga / Presses Universitaires de France, 1996.

BESSONNAT D.

« Une année de réécriture en 3<sup>ème</sup> », in *Pratiques* n°105/106, juin 2000, pp. 83-110.

BESSONNAT D., GESTIN D., MOREL D., PICAUT J.F., ROUXEL A., TOURET M., TRETSCHENKOFF N.

*Enseigner l'histoire littéraire*, Presses Universitaires de Rennes, 1993.

BING É.

*Et je nageai jusqu'à la page*, éd. des femmes, Paris, 1976

BISHOP M.-F.

« Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique », in *Repères*, n°31, INRP, 2005.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C.

*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit 1970.

BRASSART D.G.

« Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite », *Recherches*, n°11, 1989, p.79-114.

BRESSOUX P.

« Le maître aussi fait son effet », *Les cahiers pédagogiques*, n°354, p.16-18. 1997

BRONCKART J.-P.

*Activité langagière, texte et discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART J.-P. et alii.

*Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

BUCHETON D.

« Les postures de lecture des élèves au collège » in *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999 puis in *Enseigner la littérature*, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

BUCHETON D. et al.

*Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, C.R.D.P. de Versailles, 1997.

CANELAS-TREVISI S., MORO C., SCHNEUWLY B., THEVENAZ T., Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

« L'objet enseigné : Vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », in *Repères* n°20, 1999, p.143.

CANVAT K.

*Enseigner la littérature par les genres, Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Éditions De Boeck Duculot, Collection « Savoirs en pratique », 1999, p. 115.

CHABANNE J.-C.

*Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave, 2002.

CHANFRAULT M.-F.

« Nouveaux programmes de français au lycée et communautés discursives » in *Actes du colloque pluridisciplinaire : « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux, 2003.

CHARAUDEAU P.

*Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation, 1992.

CHARDENET P.

« La correction : notion et pratiques », in *Le Français aujourd'hui, Gestes et enjeux de la correction*, n°140, janvier 2003, p. 14

CHARLOT B., BAUTIER É. et ROCHEX Y.

*École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p.175.

CHAROLLES M.

« Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, n°38, 1978.

« L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, n°49, 1986, p. 3-21

*Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Centre d'A Syntaxique, 1989.

CHAROLLES M., HALTÉ J.-F., MASSERON C., PETITJEAN A.

« Pour une didactique de l'écriture ». Coll. Didactique des textes, éd. Pratiques / Université de Metz, 1989.

CHARTIER A.-M.

« On écrit dans quoi, madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire », in Actes du colloque INRP/Pratiques, « L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique », 21-23 mars 2002, Paris, *Mélanges CRAPEL* n°29, 2002.

CHERVEL A.

*Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français ...*, Histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot, 1977.

*L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels, (3 tomes)*, Paris : INRP, 1995

« Les origines de l'enseignement de la rédaction », *Le français aujourd'hui*, n°71, 1985.

CHISS, J.-L. / DAVID, J. / REUTER, Y.

*Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.

CHISS J.L., LAURENT J.P., MEYER J.C., ROMIAN H., SCHNEUWLY B.

*Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Actes du colloque de Namur de 1986, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987.

COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M.

*Psycholinguistique textuelle*, Armand Colin, 1996.

COMBETTES B.

*Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 1988.

*L'organisation du texte*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection Didactique des textes, 1992.

COMPAGNON A.

*La seconde main ou Le travail de la citation*, Paris, Edition du Seuil, 1979.

*Le démon de la théorie, Littérature et sens commun*, Paris, Edition du Seuil, 1998.

DABÈNE M.

*L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles/Paris, De Boeck, 1987.

DAUNAY B.

« Etat des lieux en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n°159, 2007, p. 139-189.

« Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature », in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, J.L. Dufays éditeur, Presses Universitaires de Louvain, 2007.

DEBANC C.

« Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite », in *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Université de Metz, 1990.

DEBRAY-GENETTE R.

« Genèse d'une description : les écuries d'Hérodiade », *Les manuscrits d'écrivains*, Hachette / CNRS Editions, 1993.

DEBRAY GENETTE R., QUÉMAR C., BELLEMIN-NOËL J., BRUN B., MITTERAND H.

« Génétique et poétique : le cas Flaubert », *Essais de critique génétique, textes d'Aragon*, Paris, Flammarion, 1979, pp. 21-67.

DELFORCE B.

« Évaluer les écrits : correction de copies production de textes démarches d'apprentissage », *Bulletin du CERTEIC*, Lille, n°7, 3 février 1986.

DEMOUGIN P.

« Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture », *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature » sous la direction de A. Rouxel et G. Langlade, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

DEVELAY M.

*De l'apprentissage à l'enseignement*, collection Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1992

DOQUET-LACOSTE C.

*Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96*, Thèse de Doctorat de l'Université de Paris III, sous la direction de Jacqueline Authier-Revuz, 2003, p.31 et sq.

DUCROT O.

*Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*, Paris, collection Savoir : Sciences, Hermann, 1991.

DUFAYS J.-L.

*Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.

*Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Actes des rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Louvain-la-Neuve, mars 2007, J.L. Dufays éditeur, Presses Universitaires de Louvain, 2007.

DUFAYS J.-L., GEMENE L., LEDUR D.

*Pour une lecture littéraire 1, Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 1996.

*Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 1996.

DUMORTIER J.-L.

*Lire le récit de fiction, pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 2001.

DUMORTIER J.-L., PLAZANET Fr.

*Pour lire le récit*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 1990.

DUPONT D., FAUVAUX T., GHENET M.

*La dynamique de l'information*, Bruxelles, Editions De Boeck Duculot, 1994.

ECO U.

*Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1979.

*L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965

*Les limites de l'interprétation*, Grasset, 1992

ETIENNE B.

« Pour la littérature, on rajoute un intercalaire ? », in *Le Français aujourd'hui*, n°151, 2005.

EVA [groupe]

*Évaluer les écrits à l'école primaire, Cycles II & III.*, INRP, Hachette Éducation, 1991, p. 50-51.

FABRE C.

*Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte, 1990.

« Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? », *Le Français aujourd'hui*, n°108, 1994.

FAGUET E.

*L'art de lire*, Paris, Armand Colin Editeur, 1992.

FAYOL M.

*Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses Universitaires de France, Le psychologue, Paris, 1997, p. 89.

*Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985

FAYOL, M. & GOMBERT, J.E.

« Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques », in *Repères*, n° 73, 1987.

FIZE P. et MAUBANT Y.

« L'exercice de lecture ou l'expérience cruciale », *Le Français aujourd'hui*, n°118, juin 1997.



FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (présentation)

« Enseigner la littérature », *Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 2000.

GARCIA-DEBANC C.

« Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités », in *Perspectives didactiques en français*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990.

*L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, 1990.

« Le lire dans l'écrire », in *Pratiques*, n°86, juin 1995.

« Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », in *Pratiques*, n°44, 1984, pp.21-52.

*L'Élève et la production d'écrits*, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1990.

GARCIA-DEBANC CL., FAYOL M.

« Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », in *Pratiques* 115/116, 2002, pp.37-50.

GENETTE Gérard

*Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

*Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

GOIGOUX R.

« Recherches en didactique du français. Contributions au débat d'orientation ». In MARQUILLO LARRUY Martine, *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Cahiers Forrel, 2001, p. 125-132.

GOODY J.

*La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979

GRÉSILLON A.

*Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, PUF, 1994, p.102.

GROJNOWSKI D.

*Lire la nouvelle*, Dunod, 1993.

GUILLOUX L.

*Le sang noir*, Paris, NRF, éditions Gallimard, 1935.

HALTÉ J.-F.

« L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », in *Pratiques*, n°44, 1984.

« Didactique de l'écriture, didactique du français, vers la cohérence configurationnelle », in *Pratiques* n°115/116, 2002, pp.15-28.

*La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°2656, 1992.

HAY L.

« Le texte n'existe pas. Réflexions sur la critique génétique », *Poétique*, n°62, Seuil, 1985, p. 152.

HAYES., J.-R.

« Un nouveau modèle du processus d'écriture », trad. G. Fortier, in BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P., RAYMOND, P., *La Production de texte – Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, 1995, p.49-72.

HAYES J. R. et FLOWER L. S.

« Identifying the Organization in Writing Process » in Gregg Lee W. et Steinberg Erwin R. Eds, *The Dynamics of Composing, Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1980.

HÉBRARD J., CHARTIER A.M.

«La préhistoire d'une discipline scolaire: l'écriture», in J. Fijalkow, dir. *Décrire l'écriture*, Toulouse, CRDP-Presses Universitaires du Mirail, 1990.

ISER W.

*L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.

JAFFRÉ J.P.

*Didactiques de l'orthographe*, I.N.R.P., Hachette Education, 1992.

JAUSS H.R.

*Pour une esthétique de la réception*, NRF, Gallimard, 1978.

JORRO A.

*Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, E.S.F., 2002.

JOUVE V

*La lecture*, Hachette, 1993

KERBRAT-ORECCHIONI C.

*L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1980.

KERESPERT J.R.

« La correction, un dialogue pédagogique, enquête » in *Lettres ouvertes*, n°4, 1995.

KERVYN, B. & DUFAYS, J.-L.

« Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions. » *Pratiques*, n°117-118, 2003, pp.208-218.

LAFONT TERRANOVA J. et COLIN D.

« Les enseignants de collège et l'écriture, des déclarations aux représentations », in *Pratiques* n°115/116, 2002

LAHIRE B.

*Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

« *Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes* », in *Revue française de pédagogie*, n°104, I.N.R.P., sept.-oct.-nov. 1993.

*L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

LANGLADE G.

*Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Delagrave, CRDP de Midi-Pyrénées, 2002.

« L'activité fictionnalisante du lecteur », communication dans le cadre du CELAM, Université de Rennes II, 2005.

LAUGIER H. & WEINBERG D. (1936)

« Élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat ». In, *la correction des épreuves écrites dans les examens*. Paris, Maison du Livre PIERON H. *Examens et docimologie*, Paris, PUF. 1963

LUMBROSO O.

« Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" » in *Revue Française de Pédagogie*, n°159, 2007, p. 119-137

MAQUAIRE M. et. al.

*Faire écrire et lire au lycée*. C.R.D.P. des Pays de Loire, 1993.

MAS M.

« Hors des critères, point de salut », in *Repères*, n°73, « Des critères pour écrire », octobre 1987, p.4.

MOESCHLER J., REBOUL A.

*Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Editions du Seuil, 1994

MOLINIER G. et VIALA A.

*Approches de la réception*, Presses Universitaires de France, 1993.

ORIOLO-BOYER C.

« La réécriture », in *La réécriture, Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle (1988)*, sous la direction de Claudette Oriol-Boyer, Édition CEDITEL, Université de Grenoble Stendhal, 1990, p. 12.

PERELMAN C.

*L'empire rhétorique, Rhétorique et argumentation*, Librairie philosophique J. Vrin, 1977

PETITJEAN A. et VIALA A.

« Les nouveaux programmes de français du lycée », *Pratiques*, n°107/108, décembre 2000, p. 12.

PICARD M.

*La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. " Critique ", 1986

PILORGÉ J.-L.

« Attentes et réalités des lectures de textes d'élèves. Une expérience de lecture / réécriture de textes d'élèves par des enseignants ». *Skholê*, hors-série n°1, IUFM Aix-Marseille, 2004, pp.65-75.

PLANE S.

*Écrire au collège*, Didactique et pratiques d'écriture, Nathan pédagogie, Paris, 1994.

« Écriture, réécriture et traitement de texte. » in DAVID, J. et PLANE, S. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, 1996, p.37-77

« Éléments pour un usage didactique du traitement de texte. Écrire, réécrire et réviser sur ordinateur. », in *Pratiques* n°105/106, juin 2000.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J.

*L'approche des « anomalies » argumentatives*, Pratiques n°73, mars 1992.

REUTER Y.

« Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique », in *Repères*, n°31, 2005, p. 211 à 230.

*Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. E.S.F., 1996.

REUTER Y., LANG P.

« Lire pour écrire à l'école primaire. L'invention de la composition française dans l'école du XIX<sup>ème</sup> siècle. », dans *Les interactions Lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993) réunis et présentés par Yves Reuter, Peter Lang, 1994, p.24-90.

RICHARD J.F.

*Les activités mentales*, Armand Colin, 1990.

ROUXEL A.

*Enseigner la lecture littéraire*, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

« Écriture d'invention, quelle place pour la subjectivité, hier et aujourd'hui ? », Quatrièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, mai 2003, in *Skholê*, hors-série n°1, IUFM Aix-Marseille, 2004.

« Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée » in *Le Français aujourd'hui*, n° 147, octobre 2004, p. 57-66.

ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.)

*Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Presses Universitaires de Rennes, 2004.

SARRAUTE N.

*Enfance*, Gallimard, 1983.

STEFANOU A.

« Les méthodes de travail des collégiens », *Les dossiers d'éducation et formation*, n° 96, décembre 1997, p. 23.

TAUVERON C.

« Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur », in *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 2007, pp. 75-82  
*Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier Pédagogie, 2002.

TAUVERON C. et SÈVE P.

*Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Hatier, 2005.

TESSIER G.

*Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*, Presses Universitaires de Rennes, 1993.

TOCHON F.-V.

*L'Enseignant-expert*, Nathan Pédagogie, 1993.

TURCO G. et coll.

*Écrire et réécrire*, CRDP de Rennes, 1988.

WEINLAND K., BAUDRY J.

« Didactique de la grammaire empilement ou progression », in *Le Français aujourd'hui*, n°105, 1994.

## Revue

Les Cahiers Pédagogiques	n°354	<b>L'effet - établissement</b> (1997)
Les Dossiers d'Education et de Formation	n° 96	<b>Les méthodes de travail des collégiens résultats, fiabilité, robustesse.</b> (1997)
Le Français Aujourd'hui	n°71 n°105 n°108 n°118 n°140 n°151 n°157	<b>Dialoguer. De la conversation au texte.</b> (1985) <b>Entrer dans le métier</b> (1994) <b>Ecrire au brouillon</b> (1994) <b>Passons aux exercices</b> (1997) <b>Gestes et enjeux de la correction</b> (2003) <b>Penser, classer, les catégories de la discipline</b> (2005) <b>Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ?</b> (2007)
Lettres ouvertes	n°4	<b>Corriger ses copies, une corvée à revisiter</b> (1995)
Poétique	n°62	<b>Le texte n'existe pas. Réflexions sur la critique génétique</b> (1985)
Pratiques	n°44 n°49 n°73 n°86 n°105/106 n°107/108 n°113/114 n°115/116	<b>L'évaluation</b> (1984). <b>Les activités rédactionnelles</b> (1986) <b>L'argumentation écrite</b> (1992) <b>Lecture/écriture</b> (1995) <b>La réécriture</b> (2000) <b>Les nouveaux programmes du lycée</b> (2000) <b>Image du scripteur et rapport à l'écriture</b> (2002) <b>L'écriture et son apprentissage</b> (2002)
Recherches	n°11 n°38	<b>Du brouillon au texte</b> (1989) <b>Évaluations et examens</b> (2003)
Repères	n°20 n°31 n°73	<b>Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian,</b> (1999) <b>L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique</b> (2005) <b>Des critères pour écrire</b> (1987)
La Revue française de pédagogie	n°113 n°159	<b>Lecture-écriture</b> (1995) <b>Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République</b> (2007)

## Instructions et documents officiels

Instructions officielles, 1923.

Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur), Vuibert, Paris, 1938.

Instructions officielles de 1977, *Horaires, Programmes, Instructions*, CNDP, Paris, 1977.

*Collèges, Programmes et instructions*, CNDP et ministère de l'Éducation nationale, 1985.

*Horaires, Objectifs, Programmes, Instructions*, CNDP, Paris, 1989.

Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°35 du 17 septembre 1992.

*Programmes de 6<sup>ème</sup>, Le français au collège*, CNDP, 1996.

*Accompagnement des programmes de sixième*, CNDP, 1996, Français.

*Accompagnement des programmes du cycle central*, CNDP, 1997, Français.

Note de service n°99-123 du 6-9-1999 (BO n°31 du 9-9-1999) relative aux modalités d'attribution du DNB.

DESCO, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, 2000.

*Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Programme national de pilotage, Actes du séminaire national 23-25 octobre 2000, contributions réunies par Alain Boissinot, CRDP de l'Académie de Versailles, 2001.

Arrêté du 5 juin 2001, *Programme de la classe de seconde générale et technologique*. B.O. n° 28 du 12 juillet 2001.

Préambule « Le français au lycée » du *Programme de la classe de seconde générale et technologique*, CNDP, Paris, 2002.

Arrêté du 25-1-2002, *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. Hors série n°1 du 14-02-2002.

*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.

*Programme de la classe de première, séries générales et technologiques*, CNDP, Paris, 2002.



*L'enseignement du français au collège*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Septembre 2002, N° 2002-046.

*La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, à monsieur le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Octobre 2003, N° 2003-079.

*Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche au Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, N°2005-079, Juillet 2005.