Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

169-170 | 2016

Enseignement/apprentissage de la langue, des textes
et des discours. 40 ans de *Pratiques*

L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014

Linguistic Analysis of Student Texts through Teachers Annotations, 1982-2014

Marie-Laure Elalouf

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3150>

DOI : 10.4000/pratiques.3150

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Marie-Laure Elalouf, « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 14 novembre 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3150> ; DOI : 10.4000/pratiques.3150

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© Tous droits réservés

L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014

Linguistic Analysis of Student Texts through Teachers Annotations, 1982-2014

Marie-Laure Elalouf

- 1 En 1982, J.-F. Halté signait dans le numéro 36 de la revue *Pratiques* un manifeste pédagogique « Apprendre autrement à l'école » et l'illustrait par un projet pluridisciplinaire dont la déclinaison en didactique du français s'intitulait « Écrire un roman historique en classe de 5^e ». Les textes d'élèves issus de cette expérience ont nourri de nombreuses sessions de formation continue (à l'époque de la naissance des MAFPEN) sur l'écriture au collège, fondées sur une critique des fondements de la rédaction et des pratiques qu'elle génère, notamment en matière d'évaluation. Dans une contribution à l'ouvrage *Pour une didactique de l'écriture* (Charolles et al., 1989), J.-F. Halté présente une typologie des annotations portées sur une copie emblématique, « la copie de Cécile » par plusieurs sessions de stagiaires (Cf. Annexe 1).
- 2 Depuis cette expérience, concomitante des programmes de 1978 qu'elle mettait en question, trois programmes se sont succédé (1985, 1996 et 2008), le terme de *rédaction* a été supplanté en 1996 par les *pratiques d'écriture* pour revenir en 2008 à *l'expression écrite*, comme en 1985. Mais si l'on peut constater dans les pratiques de classe observées et les manuels que le changement de perspective opéré par l'écriture en projet – « lire pour écrire » – a été en partie repris, en revanche les modalités d'écriture au collège restent individuelles et les annotations semblent prisonnières d'automatismes qui figent le texte d'élève dans sa version initiale. La diminution du nombre d'heures de français et la généralisation de l'évaluation de fin de séquence ne suffisent pas à expliquer cette résistance. C'est pour tenter de mieux la comprendre que nous avons choisi de soumettre à nouveau la « copie de Cécile » à des enseignants de collège en formation ainsi qu'à des professeurs stagiaires, comme support de réflexion sur leurs pratiques.

- 3 Nous étudierons les annotations proposées à plus de trente ans de distance pour dégager la conception des textes d'élèves qu'elle révèle. Puis nous reviendrons sur les alternatives ouvertes par les travaux en didactique de l'écriture afin de caractériser les outils dont auraient besoin les enseignants du second degré pour procéder, dans les conditions de formation et d'exercice qui sont les leurs, à une analyse linguistique des textes d'élèves qui capte les dysfonctionnements à l'articulation lexicale/grammaire (Masseron, 2011) et les traite pour eux-mêmes ainsi qu'en relation avec les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative (Bronckart, 1996 ; 2004).

1. Derrière les annotations, une conception des textes d'élèves

- 4 La « copie de Cécile » a été produite dans une classe de 5^e engagée dans un projet d'action éducative (PAE) en 1981-82 (voir Annexe 1). Ce texte n'a pas abouti, à la différence de ceux qui ont progressivement trouvé leur place dans le roman historique *Veillées paysannes* tout en le configurant. Parmi les causes de cet échec, J.-F. Halté met en avant les annotations, porteuses de la tension qui traverse l'innovation : « l'un des objectifs fondamentaux est *l'amélioration des conditions dans lesquelles on apprend* et ceci implique une transformation du Mode de Travail Pédagogique » mais « Sous peine de se réduire à un leurre dangereux, voire démagogique, le travail en projet doit prendre en compte les contraintes scolaires existantes » (Halté, 1982, p. 39). Or, l'évaluation est une contrainte qui ne peut être éludée. Quelles formes d'intervention sur les textes peuvent prendre une évaluation formative ? Dans sa forme routinière, l'annotation des copies convoquait des jugements fort peu interrogés¹. C'est le mérite d'une formation pionnière dans le cadre des MAFPEN naissantes (missions académiques à la formation continue) de promouvoir un travail sur des pratiques effectives, avec des cadres d'analyse susceptibles de les faire évoluer. J.-F. Halté présente ainsi la copie annotée comme emblématique d'une résistance à ce nouveau *mode de travail pédagogique*. En associant les enseignants à l'analyse des annotations qu'ils ont portées, il dégage plusieurs constats (Tableau 1, 1^{re} ligne) : l'attention portée sur les écarts à la norme (6 sur 10) au détriment de l'invention, la prédominance des commentaires négatifs (9 sur 10), la rareté des phrases complètes (1 sur 10) au profit des expressions, abréviations et signes divers. Autant de signes d'une posture de lecture dans laquelle le texte d'élève est confronté à un texte mental qui serait conforme à une norme partagée et aisée à réactiver. La typologie des annotations le manifeste : les jugements et les injonctions à corriger (qui peuvent prendre une forme interrogative) sont nettement majoritaires (8 sur 10) alors que les explications qui permettraient un ajustement restent rares. Dix ans plus tard, J.-M. Fournier (1999) fait un constat similaire.

Tableau 1. Les annotations de la copie de Cécile, 1982-89

Auteurs des annotations	des	
	narration	fiction

Enseignants en formation continue	6 annotations sur 10 portant sur la langue, le code, le style, la syntaxe 8 annotations sur 10 sont verdictives ou injonctives. Interventions jugées légitimes	4 annotations sur 10 ayant trait à l'histoire, la logique des actions, le sujet, les contenus... Interventions plus discutées
Jean-François Halté	3 annotations sur 10 2 verdictifs (<i>déjà dit, inachevé</i>) 1 injonctif (<i>à placer dans le paragraphe précédent</i>) 1 interrogatif incitatif (<i>« ait eu » ?</i>) 0 évaluatif, subjectif	7 annotations sur 10 1 verdictif (<i>beaucoup trop rapide</i>) 4 injonctifs (<i>Présenter Marianne</i>) 4 interrogatifs incitatifs (<i>qu'est-ce que cela veut dire « partir en voyage » : tourisme ? vacances ? Pourquoi pas une visite dans les grandes foires ?</i>) 1 évaluatif, subjectif (<i>je ne suis pas étonné</i>)

- 5 Comparées aux annotations des enseignants en stage, celles portées par J.-F. Halté (Tableau 1, 2^e ligne) présentent une inversion du volume des remarques concernant la narration et la fiction. Mais dans le détail des formulations, les verdictifs et les injonctifs dominent. Cette persistance est identifiée comme un frein à un double changement de perspective qui consisterait à rétablir un dialogue pédagogique sur le texte lui-même et à « interroger les dysfonctionnements locaux d'un point de vue global, en les considérant, a priori, comme des solutions imparfaites à des problèmes qu'il faut réussir à formuler » (Halté, 1989, p. 30). Il s'agit donc de passer d'une annotation ponctuelle à démarche de régulation à visée herméneutique (De Ketele, 2010) qui interprète un ensemble d'indices de niveaux différents pour donner sens aux textes en puissance dans un écrit d'apprentissage.

2. Un malentendu persistant

- 6 Dès les débuts de la revue *Pratiques*, le malentendu communicationnel qui vicia l'exercice scolaire de la rédaction est pointé : « je te parle de mes préoccupations, je t'envoie un message, tu me réponds sur le code » (Halté, 1981). Du point de vue de l'enseignant, le contrat didactique tacite est que la rédaction « à elle toute seule permet de vérifier l'acquisition d'un savoir en orthographe, en grammaire, en compréhension de textes » (Masseron, 1989) et les annotations prétendent servir les mêmes objectifs d'apprentissage. Pourtant l'image que renvoie l'analyse des annotations est troublante : « Les enseignants qui ont participé à ce travail, jusques et y compris à l'élaboration de la typologie et des résultats, ne se reconnaissent pas du tout dans le descriptif. L'image qu'il donne les dérange, les heurte même. Ils ne "croient" pas faire ce qu'ils font. Plus : ils ne *veulent* pas le faire » (Halté, 1989). Le malaise suscité par la mise en cause d'un geste de métier ne suffit pas à le transformer. De nombreuses propositions didactiques ont montré au fil des numéros de *Pratiques* des alternatives à la rédaction. Je ne

retiendrai que celle, programmatique, de C. Masseron (1989, p. 86) : « Renverser cette perspective, replacer la rédaction à l'initiale du processus de travail, c'est remettre un peu de logique dans le déroulement de la production écrite ; c'est y rétablir une dynamique interne de travail sur les textes, sur la langue du texte, ce dernier redevenant lisible pour lui-même, par lui-même. »

- 7 Or, plusieurs travaux montrent que la pratique de la correction reste un *habitus* professionnel particulièrement stable, constitutif de l'identité professionnelle des enseignants. J.-L. Pilorgé (2010) analyse les annotations comme l'expression d'une « tension entre posture de lecteur et de correcteur » qui se résout généralement « au profit de cette dernière dans son acception la plus étroite ». Des cinq postures qu'il dégage de l'analyse de son corpus, celle de « gardien du code » est majoritaire et se combine à la posture qui juge la conformité à la commande d'écriture, tandis que la posture de « critique », qui repose sur l'interprétation, est rarement adoptée de façon durable, et réservée aux textes d'élèves dont la qualité suscite une connivence avec le lecteur. La prégnance du rapport à la norme se retrouve dans l'analyse des discours d'enseignants de CM2 et de 6^e sur les pratiques d'écriture, menée par D. Colin (2014) dans le cadre de sa thèse. En confrontant ces discours à ceux des prescripteurs et des chercheurs en didactique, il met au jour des interprétations divergentes de l'expression *maîtrise de la langue*. Pour les enseignants, elle recouvre la grammaire et l'orthographe, tandis que pour les prescripteurs, c'est une compétence transversale se manifestant dans les pratiques langagières et que les chercheurs en didactique identifient aux composantes linguistiques de la compétence scripturale, savoir graphier et savoir-faire textuel (Dabène, 1991 ; Reuter, 1996 ; Plane, 2006 ; Lafont-Terranova, 2009). Une enquête de C. Bosredon (2014) sur les représentations de l'écrit, chez les élèves et les maîtres du cycle 3 de l'école primaire, fait apparaître des distorsions sensibles sur l'importance à accorder au respect de la consigne ou de la structure du texte. Et si 4 enseignants sur 10 seulement citent la maîtrise de la langue dans la conception d'un écrit, 9 sur 10 la mettent en avant dans l'évaluation.
- 8 Ces constats convergents sont confortés par les analyses d'A. Jorro (2013) qui a accompagné des professeurs enseignant en zone d'éducation prioritaire dans l'activité évaluative portant sur les compétences d'écriture d'élèves de 6^e. Cette démarche collaborative, fondée sur l'analyse conjointe des pratiques effectives, se centre « sur la compréhension des dilemmes éprouvés par les enseignants, sur l'identification d'impensés pédagogiques » à partir du diagnostic suivant :
 - l'association systématique des pratiques évaluatives aux séances d'écriture ;
 - le sur-étayage de l'enseignant, dans une relation individuelle avec les élèves, sous-estimant les potentialités des interactions entre pairs ;
 - la priorité accordée à la correction des erreurs par rapport à l'interprétation du texte produit.
- 9 Un positionnement différent, valorisant les tentatives des scripteurs plutôt que leurs défaillances se traduit par des gestes professionnels, indissociables d'une réflexion éthique sur le sens de l'évaluation et son rôle dans la régulation de l'activité.

3. Une nouvelle enquête

- 10 En reproposant la copie de Cécile à des enseignants en formation initiale et continue, nous souhaitions mieux comprendre la tension entre les pratiques de correction et de

réécriture. La passation de la consigne valorisait l'expertise des professionnels interrogés : « Annotez cette copie d'élève comme vous le feriez si elle était prise dans un paquet de 30 autres. Procédez comme vous en avez l'habitude (critères, abréviations) et expliquez ensuite comment vous avez procédé ». Recopiée par un élève², la copie pouvait paraître contemporaine, mais la rareté des erreurs d'orthographe a vite suscité des commentaires de déploration sur la baisse du niveau. En dépit de cet à priori favorable, la répartition des annotations entre narration et fiction est encore plus marquée que précédemment, à l'avantage de la première.

- 11 Les enseignants débutants (Tableau 2, 1^{re} ligne) semblent reproduire les pratiques qu'ils ont connues comme élève puis comme étudiant de Lettres. Le contenu de leurs réponses est très proche de celui d'enseignants plus expérimentés (Tableau 2, 2^e ligne). Chez les enseignants en formation continue, comme chez les débutants, les constats négatifs concernent essentiellement les répétitions et des erreurs syntaxico-lexicales appelant la sanction *mal dit*. La structure du texte est appréhendée au fil de la lecture par des indications verbales et non verbales : des retours à la ligne sont suggérés, les connecteurs qui semblent poser problème sont entourés (« Et » et « Mais » en tête de phrase sont jugés incorrects) et les changements dans l'énonciation sont réunis sous l'étiquette *concordance des temps*. Le seul point du texte qui ait suscité un commentaire sur le fond est une ellipse narrative.

Tableau 2. La copie de Cécile relue en 2014-15

Auteurs des annotations	narration	fiction
Fonctionnaires-stagiaires	9 annotations sur 10 verdictifs (<i>répétition, md</i>) Injonctifs ou interrogatifs (portant sur le découpage en §, les « liens logiques » et la « concordance des temps »)	1 annotation sur 10 focalisée sur « Heureusement, Dieu eut pitié de lui... » (<i>développez, il manque une étape, explique mieux cette transformation, comment ?</i>)
Enseignants en formation continue	7 annotations sur 10 verdictifs (<i>répétition, md, impropre</i>) Injonctifs ou interrogatifs (mêmes remarques)	3 annotations sur 10 focalisées sur « Heureusement, Dieu eut pitié de lui... » (<i>détaillez cette étape qui constituait un enjeu décisif, Cohérence ? La situation doit rester crédible, Peu réaliste</i>)

- 12 En demandant aux enseignants comment ils avaient procédé, nous leur suggérions de revenir sur une pratique si « naturelle » qu'elle est peu interrogée. La question a pu sembler incongrue, elle n'a pas toujours reçu de réponse. Un débutant a donné son code de correction (A pour accord, T pour temps, L pour Lexique, M pour majuscule, S pour syntaxe) qui rejoint une proposition du weblettres. Généralement, les codes sont surtout des signes non verbaux : soulignement de mots, de lettres, ou de suites de mots sans délimitation syntaxique précise. L'ordre de la lecture est invariablement une découverte du texte accompagnée d'un soulignement d'erreurs appelant ou non commentaire, suivi de la formulation d'une appréciation générale. La stratégie inverse,

allant du global au local est très minoritaire. On ne la rencontre que chez une débutante : « première lecture : d'emblée, je vois que c'est une bonne copie, avec peu de fautes-> je me permets de toutes les souligner ; deuxième lecture : remarques sur le travail d'écriture en lui-même (répétitions, descriptions trop longues) ».

- 13 Interrogés sur le temps qu'a nécessité cette lecture évaluative, les enseignants donnent un intervalle de 10 à 15 minutes, ce qui est difficilement compatible avec les contraintes professionnelles. Pour autant, les alternatives à une annotation couteuse en temps, qui morcèle la lecture du texte et le fige dans un état donné (Elalouf, 2005) ne vont pas de soi.

4. Les alternatives recherchées en formation : évaluer le « travail » de l'écriture

- 14 Deux questions invitaient les enseignants interrogés à considérer le texte comme le point de départ d'un travail d'écriture. La première appelait un mouvement de décontextualisation/ recontextualisation : « Si vous deviez choisir un point à travailler dans une séance d'étude de la langue, lequel choisiriez-vous ? Comment procéderiez-vous ? » Sans surprise, le choix des points de langue à traiter s'est porté sur ceux signalés dans les annotations. Ils ont révélé que la notion de concordance des temps correspondait à une injonction d'uniformisation des temps verbaux, quitte à demander une correction contre l'usage portant sur le présentatif : « Et c'est alors qu'il *découvrit* un amour plus fort que lui pour elle. » En revanche, le statut énonciatif du récit, censé être raconté par un villageois dans une veillée, n'est évoqué que par un enseignant expérimenté : « à qui s'adresse le narrateur ? ». Quant aux connecteurs, ils sont entourés ou barrés au fil de la lecture sans que leur portée soit toujours identifiée. Des interdits sont formulés sans explication : « jamais *mais* en début de phrase ». Cette pseudo-règle est révélatrice de la fonction assignée aux connecteurs dans la grammaire traditionnelle : une concaténation de propositions. Cette conception empêche de chercher la clé d'une incohérence locale au niveau de la macrostructure du récit. J.-F. Halté (1989) avait rencontré la même proposition d'un travail sur les connecteurs dans ses formations et son article faisait la démonstration que l'élève dans son texte savait manier le *mais* concessif (« Amory cherchait du travail *mais* n'en trouvait pas. Ses recherches étaient vaines, *mais* courageux, il n'abandonnait pas »). Si le choix d'introduire la première séquence transformationnelle du récit par *mais* est rendu difficile, c'est par l'implicite qu'il révèle : le héros, sans travail dans la séquence initiale, est non seulement riche mais marié et heureux à la fin. Il s'agit donc de passer d'un interdit non justifié à une « lecture symptomale » : À quelle nécessité *mais* répond-il ? Quel problème s'est posé à Cécile et dont *mais* serait la solution malencontreuse ? » (op. cit.)
- 15 La seconde question invite à dégager une priorité pour guider la réécriture : « Si vous aviez une seule consigne de réécriture à donner à cet(te) élève, quelle serait-elle ? Elle peut porter sur la totalité du texte ou seulement une partie (à préciser). » Les consignes recueillies décrivent les caractéristiques du récit attendu par l'enseignant : ajout d'un développement en fonction de la logique du récit (péripiéties, étapes manquantes) ou de l'évolution des personnages (description des sentiments de Marianne), rééquilibrage entre récit et description pour rendre ces dernières plus fonctionnelles. Elles

concernent aussi des normes de stylistique scolaire peu explicitées : planter le décor en introduction, faire varier les structures syntaxiques dans la description.

- 16 Comment justifier ces demandes et accompagner les élèves dans la réécriture sans céder au sur-étayage pointé par A. Jorro ? La recherche d'indicateurs susceptibles de modifier le regard sur les textes et le sujet écrivant (Chabanne & Bucheton, 2002) a pu être menée autour des trois dimensions définies par les auteurs, ce qui a conduit à l'élaboration collective des propositions suivantes :

- *La dimension énonciative et pragmatique* : il s'agit alors d'interroger l'élève sur la façon dont il se positionne dans son écrit.

En choisissant de raconter cette histoire aux membres de sa communauté paysanne lors d'une veillée, quel effet votre narrateur cherche-t-il à produire sur les auditeurs : les faire rêver avec un conte merveilleux ? les faire rire de la naïveté du personnage principal ? dénoncer l'âpreté des relations sociales dans un récit réaliste ? Pour l'instant, le lecteur hésite entre ces trois possibilités. Choisissez de produire un effet et réécrivez le texte pour mieux le faire percevoir.

- *La dimension sémantique et symbolique* : il s'agit d'interroger l'élève sur ce dont parle son texte, l'univers qu'il construit et les valeurs qui s'y attachent ;

Le lecteur éprouve des difficultés à comprendre l'enchaînement des faits dans le récit. À plusieurs reprises, il se demande : est-ce vraisemblable ? peut-on y croire ? est-ce qu'il ne manque pas des éléments pour comprendre l'évolution des personnages ? Donnez un titre à chacune des étapes de votre récit et réécrivez-le en étant attentif à l'enchaînement de ces étapes.

- *La construction d'un rapport à la norme* : il s'agit de faire adopter à l'élève le point de vue de la réception de son texte, dans un contexte social et culturel donné.

- 17 Ici les normes élémentaires sont respectées, le degré de contrôle orthographique est important, c'est la segmentation du texte (ponctuation et découpage en paragraphes) qui reste à travailler, mais cela n'est possible qu'en relation avec une transformation en profondeur du récit, qui renvoie aux deux premières dimensions.

5. Comment traiter la « belligérance phrase/texte » (Masseron, 2011) ?

- 18 Les consignes ainsi formulées sont autant de gestes de valorisation qui peuvent engager dans la réécriture dans une relative sécurité. Mais l'étayage sera-t-il suffisant ? C'est ce que discute C. Masseron à partir d'une analyse linguistique des textes d'élèves (1989 ; 2005 ; 2008 ; 2011). Les commentaires qui construisent un point de vue sur le texte dans sa totalité rencontrent des limites : recourant aux catégories issues d'une grammaire de la réception et de la norme de l'écrit, ils se révèlent inaptes à accompagner le scripteur dans les négociations de sens qui le mènent du mot à la phrase et au texte. Pour adopter le point de vue de la production, C. Masseron (2005) cherche à « repérer dans les textes une stratégie scripturale à partir de laquelle [...] engager une réflexion sur l'engendrement des énoncés phrastiques et la compétence syntaxique manifestée » :

- Stratégie grapho-lexicale - *procédure imitative et locale* : l'effet liste du texte
- Stratégie sémantique - *procédure inventive et globale* : l'effet résumé
- Stratégie pragmatique - *procédure communicationnelle* : l'effet dialogue

- 19 Les déséquilibres remarqués dans le texte de Cécile peuvent s'expliquer par une concurrence entre une stratégie grapho-lexicale dans la description, produisant un effet de liste, et une stratégie sémantique dans le récit, avec un effet de résumé porteur

d'implicite. La réécriture du texte sous forme de résumé explicite (Masseron, 1989 ; 2005) rend visible les volumes respectifs des différentes étapes ainsi que les manques.

- 20 L'attention portée aux relations phrase/texte permet également de travailler des configurations associant choix lexicaux, constructions syntaxiques et articulations interphrastiques. Dans la copie de Cécile, on observe par exemple une conjonction entre l'emploi de connecteurs (en gras) et d'un lexique psychologique (en italiques) : « **Et c'est alors** qu'il *découvrit* un *amour* plus fort que tout pour elle et sans hésiter, il la demanda en mariage. [...] **Mais** bientôt son *étonnement* se transforma en un chagrin d'amour. [...] **et** tout *essoufflé* lui avoua encore son *amour*. » De quels outils disposent l'enseignant pour travailler le lexique en production et non en réception seulement ? *Le dictionnaire des verbes du français actuel* (Floréa & Fuchs, 2010) propose une analyse de la construction des verbes en quatre niveaux articulés : morpho-phonologique ; lexical et stylistique (exemples typiques précédés d'un carré) ; sémantique (synonymes ou paraphrases signalées par >) ; syntaxique (schéma de construction).

DÉCOUVRIR

V+SN n[∞] une casserole ; ∞ une marmite > enlever le couvercle de [...]

V que P n[∞] que le monde est petit > comprendre, réaliser [...]

Se V SN n Jean s'est découvert une vocation > prendre conscience d'avoir [...]

- 21 La consultation de l'article permet d'éliminer la première construction et de reformuler *il découvrit un amour plus fort que tout pour elle* selon la seconde (*il découvrit qu'il éprouvait un amour*) ou la troisième (*il se découvrit un amour*).
- 22 Autre outil, le dictionnaire des synonymes élaboré par le Crisco³. L'entrée *étonnement* fait apparaître 17 synonymes par ordre de fréquence et les liens hypertexte vers le TLF permettent de rechercher ceux qui seraient appropriés à l'expression de la déception amoureuse – *ébahissement, saisissement, stupeur*, de retrouver dans chaque définition un élément commun – l'arrêt momentané des fonctions vitales (au propre ou au figuré) – et de le mettre en relation avec le participe *essoufflé* : avoir le souffle coupé sous l'effet de l'émotion. Toutefois, nous avons conscience que ces outils restent à didactiser, malgré certaines tentatives (Berthelie & Elalouf, 2013).
- 23 La belligérance phrase/texte repose également sur le conflit entre le discours intérieur et l'énonciation d'une phrase correspondant à une norme de l'écrit. Les sciences du langage ont développé des modèles d'analyse qui permettent d'offrir une alternative à la sentence *gauche* dénoncée par C. Jeanjean (1979, citée par Halté, 1989) à propos du texte d'élève « La chanson du rossignol, tout le monde l'aimera et c'est pour cela, la première raison d'être du rossignol pour donner du bonheur autour de moi... » Il est demandé à l'élève quel animal il aurait souhaité être et pour quelles raisons. Sa réponse, présentée sous forme de grille (Blanche-Benveniste, 1990 dans Roubaud, 2013) fait apparaître une construction dynamique, par la mise en espace des étapes d'élaboration de l'énoncé.
- La chanson du rossignol, tout le monde l'aimera
et c'est pour cela,
la première raison d'être du rossignol
pour donner du bonheur autour de moi...
- 24 La grammaire de la période (groupe de Fribourg, 2012) offre un cadre descriptif commun aux productions orales et écrites. Avec *La chanson du rossignol, tout le monde l'aimera*, nous sommes dans un cas de dislocation à gauche avec double marquage : le constituant A (*la chanson du rossignol*, repris par *le* dans Z) est régi à partir de Z (quelqu'un aime quelque chose), et le tout forme une seule et unique clause connexe

(AàZ). Avec la suite, nous sommes en présence d'une dislocation à droite de type action + confirmation. Le constituant A (*la première raison d'être du rossignol*) est coréférentiel avec le sujet grammatical dans Z (*et c'est pour cela*) ; par ailleurs, sous l'effet d'une réfection subséquente, *cela* coréfère à *pour donner du bonheur autour de moi*. J.-F. Halté (1989) faisait l'hypothèse qu'une ponctuation différente aurait rendu la phrase plus acceptable. La prise en compte des intonèmes démarcatifs permet de rendre compte de routines très productives dont la description fait appréhender par contraste les normes syntaxiques de l'écrit scolaire.

- 25 Le troisième cadre d'analyse pouvant être convoqué est le concept de greffe phraséologique. D. Legallois (2013) postule l'existence de séquences mémorisées, plus ou moins figées, qui entrent en concurrence sous forme d'interférences syntaxiques. Dans le cas présent, il y aurait conflit entre deux constructions de *c'est*, l'une attributive, l'autre permettant l'encadrement du syntagme prépositionnel *pour donner du bonheur autour de moi* : « La première raison d'être du rossignol, c'est de donner du bonheur autour de moi / c'est pour donner du bonheur autour de moi que moi rossignol j'existe. L'étude de ces interférences revêt un intérêt didactique majeur : « si les greffes syntaxiques sont des erreurs de production, elles renseignent également sur la compétence des locuteurs au regard de la norme : plus précisément sur l'importance de la norme comme zone médiane entre système et parole, où se joue l'apport des unités modèles préformées, emmagasinées dans la mémoire des locuteurs et constituant une grammaire fondamentale à partir de laquelle se jouent les productions régulières ou non » (op. cit. :119).
- 26 Nous avons voulu interroger dans cet article un geste de métier qui résiste aux changements de programmes comme aux travaux en didactique de l'écriture. Parmi les configurations didactiques qui ont sédimenté l'enseignement du français, il frappe par sa résistance, sa capacité à resurgir à tout moment sous forme de modèle didactique en acte comme l'a montré C. Garcia-Debanc (2008). Alors que la séquence pouvait être le cadre d'un apprentissage progressif de l'écriture, c'est le contrôle de fin de séquence qui s'est généralisé à partir de 1996, renforçant le lien entre production d'écrit et évaluation sommative (Plane, 1998). Alors que le nombre de classes par enseignant de collège a été multiplié par deux et s'est également alourdi au lycée, que le poids des copies est un sujet de plainte, bien des enseignants préfèrent moins faire écrire plutôt que ne pas corriger. Former des sujets-écrivain est aujourd'hui une exigence éthique, une nécessité politique et sociale (Petitjean, 1989), mais cela peut rester un slogan si des alternatives ne sont pas pensées en termes ergonomiques en travaillant conjointement le rapport à l'écriture des élèves et des professeurs, en calculant précisément le temps dans la classe et hors la classe consacré à l'évolution des textes, en offrant des modalités d'évaluations qui résistent aux réductions technicistes. Au moment où paraissait *Pratiques d'écriture*, A. Petitjean (1982) écrivait : « À qui s'adresse ce livre ? Essentiellement aux enseignants des collèges et lycées à qui il propose une démarche d'ensemble pouvant contribuer à la rénovation de leur pratique d'enseignant et d'éducateur. Mais aux chercheurs aussi [...] l'articulation théorie/pratique dans les conditions que l'on connaît en France, est à ce prix ». Cette utopie, qui a fait la force de *Pratiques* à ses débuts reste l'horizon des transformations durables dont le système éducatif a besoin.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTHELIER, M. & ELALOUF, M.-L. (dirs) (2013). *Enseigner le vocabulaire au collège, recherche-pratiques de classe-outils*. Paris : Delagrave.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). « Un modèle d'analyse en "grilles" pour les productions orales ». *Anuario de Psicologia* 47, p. 11-28.
- BOSREDON, C. (2014). « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves ». *Pratiques* 161-162. En ligne : <http://pratiques.revues.org/2200>.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP*. Paris : Delagrave.
- CHAROLLES, M., HALTÉ, J.-F., MASSERON, C. & PETITJEAN, A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- COLIN, D. (2014). *Analyses des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*. Thèse de doctorat de l'université d'Orléans, sous la direction de G. Bergounioux et J. Lafont-Terranova.
- DABÈNE, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». *Repères* 4, p. 9-22.
- DE KETELE, J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée* 15, 1, p. 25-38.
- ELALOUF, M.-L. (dir.) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Buc : CRDP de l'académie de Versailles.
- ÉLUERD, R. (1972). « La norme et la correction de copies ». *Langue française* 16, p. 114-123.
- FOURNIER, J.-M. (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentations*. Paris : INRP.
- FLORÉA, L. S. & FUCHS, C. (2010). *Le dictionnaire des verbes du français actuel*. Paris : Ophrys.
- GARCIA-DEBANC, C. (2008). « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté ». *Pratiques* 137-138, p. 39-56.
- GRUPE DE FRIBOURG (2012). *Grammaire de la période*. Bern/Berlin/Bruxelles : Peter Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1981). « Pour changer l'écriture ». *Pratiques* 29, p. 23-46.
- (1982). « Travailler en projet ». *Pratiques* 36, p. 38-77.
- (1989). « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture ». In : Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean, A. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, p. 9-47.
- JORRO, A. (2013). « L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée* 18, 1, p. 107-116.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LEGALLOIS, D. (2013). « Les greffes phraséologiques, ou quand la syntaxe se compromet ». *Langages* 189, p. 103-120.
- MASSERON, C. (1989). « La correction de rédaction ». In : Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean, A. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, p. 85-106.

- (2005). « Indicateurs langagiers et stratégies lexicales ». *Pratiques* 125-126, p. 205-249.
 - (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » *Pratiques* 137-138, p. 79-96.
 - (2011). « L'analyse linguistique des écrits scolaires ». *Pratiques* 149-150, p. 129-162.
- PETITJEAN, A. (1982). *Pratiques d'écritures*. Paris : Cédic-Nathan.
- (1989). « Écrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques ». In : Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron, C. & Petitjean, A. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, p. 107-139.
- PILORGÉ, J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques* 145-146, p. 85-104.
- PLANE, S. (1998). « Pratiques déclarées et représentations d'enseignants du second degré en France ». Bordeaux, Communication au *National council of teachers of english. Third international conference for global conversations on language and literacy*.
- (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes ». In : Lafont-Terranova, J. & Colin, D. *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur : Cedocef/Presses universitaires de Namur, *Diptyque* 5, p. 33-54.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- ROUBAUD, M.-N. (2013). *Langue et enseignement, une sélection de 22 manuscrits de Blaire-Blanche Benveniste (de 1976 à 2008)*. Tranel 58, Université de Neuchâtel.

ANNEXES

Amory et Marianne⁴

Amory, un jeune paysan pauvre cherchait du travail à la ville mais n'en trouvait pas. Ses recherches étaient vaines⁵, mais courageux, il n'abandonnait pas et chaque jour il retournait à la ville. Les paysans⁶ ne cédaient pas leur place car la plupart d'entre eux avaient une famille à nourrir.

Mais un jour⁷, alors qu'il revenait de la ville, il rencontra Marianne⁸, une jeune fille de 19 ans qui était très jolie : elle portait une robe de dessous bleu, avec des manches collantes, un surcot blanc sans manches, vêtement porté sur la cotte, et une coiffure blanche de forme ; tandis que lui, pauvre qu'il était, ne portait qu'un malheureux chapeau de paille et une tunique brune qui était⁹. Il la salua poliment et passa son chemin, émerveillé par tant de beauté et, par chance, il la revit tous les jours. Et c'est alors qu'il découvrit un amour plus fort que tout pour elle et sans hésiter, il la demanda en mariage. Mais quel ne fut pas son étonnement en voyant son refus¹⁰ :

« Tu es pauvre et sans travail, je ne me marierai pas avec un paysan. »

Mais bientôt son étonnement se transforma en un chagrin d'amour.

Heureusement¹¹, Dieu eut pitié de lui et le lendemain même Amory était devenu apprenti tailleur-drapier. Les riches seulement achetaient des tissus si délicats et bientôt Amory devint riche.

C'était une boutique¹² très vaste qui s'ouvrait très largement sur la rue par des volets se rabattant pour former un étal. C'est à cet endroit qu'Amory vendait des tissus ; derrière cette pièce principale se trouvait l'arrière-boutique ; la cuisine où Amory prenait ses repas était située plus en arrière. Avec son argent, il put partir en voyage¹³, mais, ayant le mal du pays, il revint vite à la ville. Retournant à son travail, il vit Marianne, la salua et lui refit sa demande. Il lui montra sa bourse pleine, tourna sur lui-même pour qu'elle admire ses habits, et, tout essoufflé, lui avoua encore son amour.

Elle le prit par la main et l'emmena chez elle. Ses parents voyant un si beau jeune homme, alors qu'ils s'attendaient à voir un paysan, lui dirent : « Vous étiez pauvre et sans travail et ne portiez que la tunique. En plus de cela, Marianne n'avait pas fini son éducation car vous n'êtes pas sans savoir cela¹⁴. Bien sûr nous ne voulons pas qu'elle devienne nonne dans un couvent mais maintenant que vous avez une bourse bien remplie, vous pouvez fixer la date du mariage. Vous serez d'autant plus riche après que Marianne ait eu¹⁵ sa dot.

Ils se marièrent la semaine suivante ; Amory portait une coiffe haute, une cape de fourrure et une robe qui descend jusqu'au pied. Marianne portait une coiffe et une très longue traîne que les enfants tiennent. Le garçon portait une tunique marron, des collants noirs, des mocassins et la fille une robe rose avec une petite traîne et un coiffe rose.

Après cela, ils purent vivre dans la prospérité et eurent beaucoup d'enfants¹⁶.

NOTES

1. Parmi les rares études, on citera R. Éluerd (1972, p. 19-120) qui note la variété des annotations, souvent abrégées : « Dans la correction de la faute de syntaxe *on vit dégager de la fumer* nous avons relevé : 3 points d'interrogation – 6 inc. – 2 cst. inc. – 2 charabia ! – 2 franç. ! – 1 style ! – 4 mdt. – 1 omm. – 2 gram ! » et pour *elle est paniquée* : « 5 fam. – 3 franç. ! – 6 inc. – 1 voc. – 1 imprt ! – 3 mdt. – 1 vulgaire ! – 1 argot !! – 1 trivial – 1 charabia – 1 néologisme ? – 1 langage parlé !! ».

2. Je remercie Raphaël pour son aide.

3. Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte. En ligne : <http://www.crisco.unicaen.fr>.

4. Les annotations de Jean-François Halté figurent en notes. Elles n'ont pas été communiquées à ceux qui ont lu copie en 2014.

5. Ses recherches étaient vaines souligné par le professeur : déjà dit.

6. paysans souligné par le professeur : à la ville ?

7. ou ? quand ? comment ?

8. Marianne souligné : présentez Marianne.

9. Inachevé.

10. Je ne suis pas étonné.

11. Beaucoup trop rapide. Expliquez dans quelles circonstances.

12. À placer dans le passage précédent. À quoi cela sert-il ? Comment « placer » la description ?

13. Pour quoi faire ? Qu'est-ce que cela veut dire « partir en voyage » ? tourisme, vacances ? pourquoi pas une visite des grandes foires ?

14. proposition soulignée : quoi ?

15. « Ait eu » ?

16. Gardez le thème si vous le souhaitez. Mais rendez-le vraisemblable. Décrivez la famille de Marianne, celle d'Amory. Parle de l'ascension d'Amory. Les descriptions des vêtements sont utiles mais mal placées.

Manquent celles des métiers, entre autres. L'histoire serait plus crédible si l'amour était partagé dès le début et se heurtait à l'opposition des parents.

RÉSUMÉS

Par-delà les changements dans les prescriptions relatives à l'enseignement de l'écriture au collège entre 1978 et aujourd'hui, les pratiques des enseignants en matière d'annotations semblent prisonnières d'automatismes qui figent le texte d'élève dans sa version initiale. J.-F. Halté fondait ce constat en 1989 sur une analyse d'annotations portées par des enseignants sur une même copie. Nous avons réitéré l'expérience en 2014 avec les mêmes conclusions, ce qui nous a conduite à formuler trois hypothèses. L'une est d'ordre ergonomique : elle concerne les pratiques de lecture induites par les contraintes du métier. Les deux autres sont d'ordre didactique : elles concernent l'inadéquation des outils linguistiques mobilisés et la difficulté à formuler des consignes de réécriture. En tenant compte des conditions de formation et d'exercice qui sont les leurs, nous cherchons donc à caractériser les outils dont auraient besoin les enseignants du second degré pour procéder à une analyse linguistique des textes d'élèves qui capte les dysfonctionnements à l'articulation lexicale/grammaire et les traite pour eux-mêmes ainsi qu'en relation avec les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative.

School curricula have changed as far as the teaching of writing is concerned but teaching practices are stable: when teachers correct student texts, they formulate annotations which fix students texts in their first form. J.-F. Halté (1989) reached this conclusion after analysing annotations proposed by teachers in a training course. We repeated the experiment in 2014 and we achieved the same result. We formulate three hypothesis to explain this issue. The first one is ergonomic: reading practises of teachers are affected by professional constraints. The two other hypothesis are didactic: linguistic tools are inadequate and advises of rewriting are difficult to formulate. Taking into account the professional condition of training and teaching, this paper tries to characterise which linguistic tools need teachers to analyse defective texts and improve their local and global coherence.

INDEX

Mots-clés : rédaction, correction, norme, réécriture, langue

Keywords : writing, correction, standard, rewriting, language

AUTEUR

MARIE-LAURE ELALOUF

Université de Cergy-Pontoise, EMA, EA 4507, F-95000, France