

Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation ?

Annotations et univers de référence

The Writing of « no » Correction Marks in the Margins of an Essay : What kind of Training they Involve ? Correction Marks and their Referential Background.

Isabelle Delcambre



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2778>

DOI : 10.4000/edc.2778

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1992

Pagination : 115-138

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Isabelle Delcambre, « Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation ? », *Études de communication* [En ligne], 13 | 1992, mis en ligne le 11 janvier 2012, consulté le 20 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2778> ; DOI : 10.4000/edc.2778

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Écrire « non » dans la marge d'une dissertation : quels enjeux de formation ?

Annotations et univers de référence

The Writing of « no » Correction Marks in the Margins of an Essay : What kind of Training they Involve ? Correction Marks and their Referential Background.

Isabelle Delcambre

- 1 Mon propos est ici d'analyser cette forme d'écriture qui se développe en marge des copies et qui s'appelle « annotations ». Le secteur d'enseignement d'où viennent les copies que j'analyse et leurs annotations est une formation professionnelle d'instituteurs spécialisés ; ce n'est pas une formation initiale, même si elle dure un an et est sanctionnée par un examen¹, car ne peuvent s'y inscrire que des instituteurs titulaires ayant quelques années d'ancienneté. L'examen terminal est constitué entre autres épreuves d'une dissertation dite de tronc commun dont la préparation est assurée par des psychopédagogues, et d'un commentaire de texte portant sur une question du programme d'option qui se trouve être souvent une question de français. Il n'est pas forcément évident, et c'est une question que se posent souvent les stagiaires qui sont en attente d'une formation professionnelle, que la dissertation ou le commentaire soit un mode de certification approprié pour une profession qui n'utilise pas dans sa pratique quotidienne une écriture d'argumentation théorique de ce genre.
- 2 Un de mes objectifs dans ce papier est donc de voir en quoi les annotations portées en marge de ces écrits agissent dans le sens d'une constitution d'identité professionnelle, en quoi elles transforment la dissertation générale en exercice professionnel².
- 3 L'objet principal d'analyse est l'annotation-dans-les-marges et non l'annotation générale : ce choix dépend en fait de la place qui m'est ici impartie et ne préjuge pas de l'intérêt qu'il y aurait à mettre en relation ces deux types d'annotations. La première est inscrite en premier par le correcteur, au fil de sa lecture, mais est lue en second par le rédacteur,

à l'inverse de l'annotation générale. Elles ont des modes de production et de réception inversés. Ce qui m'a intéressée ici, c'est de reconstituer l'histoire de la lecture/écriture du correcteur et je ne ferai allusion qu'une fois aux relations que l'on peut construire entre les deux types d'annotations.

- 4 Ma perspective est d'analyser les annotations comme un discours, comme une forme de communication. Là encore, il faudrait pouvoir ne pas se contenter d'analyser en soi cet acte communicationnel, mais prendre en compte le point de vue du rédacteur qui reçoit son texte annoté, recueillir des informations sur comment il comprend ce discours annotatif, ce qu'il en fait dans d'autres écritures, etc...Je coupe pratiquement les annotations de leur contexte de réception, je me centre ici sur un des temps de cette communication: comment le correcteur reçoit le texte du rédacteur.
- 5 Pour terminer cette entrée en matière, il me faut préciser que parmi toutes les annotations qui peuvent être fort nombreuses et de genre fort différent, je sélectionne un certain type d'annotations, celles dont il est question juste ci-après.

I. Pourquoi travailler sur des annotations comme « non », « ! », « ? ».

- 6 Parmi toutes les annotations, je sélectionne donc celles qui mettent en place un discours d'alarme en signalant au rédacteur les problèmes posés par son texte, de quelque nature qu'ils soient. Et parmi ces annotations négatives, je fais une nouvelle découpe en ne prenant en compte que celles qui sont marquées par un "non" explicite ou un "!" ou encore un "?".
- 7 Ainsi, bien des annotations négatives ne seront pas prises en compte dans le travail qui suit. Cela tient au parti-pris qui est le mien et à l'analyse de la fonction discursive de tels écrits-dans-les-marges : un correcteur-formateur considère nécessairement la correction de copies comme une modalité de formation. Ce qu'il relève, souligne, précise, rectifie, conteste, etc... correspond, du moins doit-on en faire l'hypothèse, à des éléments auxquels il apporte du sens quant à la formation dont il est en partie responsable. C'est ce qui fait que l'on peut considérer cette activité d'écriture comme une activité discursive, même si elle ne produit que des fragments. Or comme tout discours, il peut s'analyser selon son intention de communication, son enjeu dans la formation en cours. Et cette analyse ne peut, du moins dans le point de vue externe qui sera le mien dans la première partie, s'appuyer que sur des traces, linguistiques ou paratextuelles³, traces qui semblent investir l'annotation d'une charge énonciative particulière, où peut se lire l'enjeu de cette écriture pour le formateur. Et les « non », « ! », « ? » font partie de cette catégorie.
- 8 Ce choix n'est pas sans poser problème. En quoi un « non » explicite produirait-il un effet différent d'une phrase simplement négative sans « non » formulé ? Qu'ajoute le « ! » à la fin d'un groupe de mots ? Pourquoi donner une valeur particulière à un « ? » qui est une contrainte ordinaire des phrases interrogatives, non nécessairement signifiante ? Pourquoi donc ne pas travailler sur la première découpe évoquée plus haut : l'ensemble des annotations « négatives » ?
- 9 Il me semble qu'en l'occurrence, dans cette forme de dialogue pédagogique qu'instituent les annotations des copies, ces marques peuvent être isolées comme traces énonciatives particulières⁴ : elles sont le signe d'une réactivité, d'un énervement du correcteur qui cesse de prendre des précautions, d'euphémiser, de modaliser ses remarques négatives.

C'est le signe que pour le correcteur, « là, ça dépasse les bornes ». On peut prendre comme exemple les marques graphiques de son énervement : les mots qu'il souligne de deux traits rageurs, les mots écrits en capitales, l'ampleur et la vigueur des traces (flèches, par ex.) qu'il surajoute sur le texte qu'il lit, etc...

- 10 Ainsi, entre une annotation négative du type « pas toujours! » et une annotation comme « ce n'est pas exactement la même perspective » il y a une différence qui n'est pas seulement de degré : la première est de l'ordre de la réfutation, elle conteste une affirmation (on sait qu'un seul contre-exemple suffit pour annuler un argument), bref, elle invalide le passage concerné ; l'autre *propose* de relire le passage, de réétudier la notion avec un autre point de vue ou de prendre conscience d'un implicite du texte dont le point de vue aurait changé à l'insu du rédacteur.
- 11 En reprenant des catégories pragmatiques, on pourrait analyser cette différence ainsi : le premier exemple porte sur le dit, le deuxième sur le montré. « A côté de ce que dit un énoncé (l'état de choses qu'il représente), il y a ce qu'il montre du fait de son énonciation »⁵. Avec cette différence ici que le montré n'est pas un acte de discours au sens pragmatique du terme, mais se trouve plutôt du côté d'une théorie sous-jacente au texte annoté, théorie souvent implicite que la lecture du correcteur explicite⁶.
- 12 A propos du « ? », on peut comparer une interrogation indirecte du genre « on ne voit pas en quoi ces deux caractéristiques (justes par ailleurs) permettent de différencier les deux notions en jeu » et une autre, directe, comme « donc les deux termes sont équivalents ? » : la deuxième semble beaucoup plus invalidante que la première. Elle porte le soupçon d'incohérence sur le stagiaire lui-même, l'incohérence de sa pensée, l'autre manifeste une interrogation du lecteur à propos du texte qui lui est donné à lire, qui ne montre pas suffisamment explicitement la différence des termes ou qui ne justifie pas les caractéristiques qu'il retient.
- 13 La deuxième interpelle le rédacteur, la première est une mise en scène de la lecture du correcteur, elle explicite l'effet du texte sur le lecteur. Même si, au total, la cause est la même (le travail d'analyse des notions laisse le correcteur insatisfait), le mode communicationnel est fondamentalement différent.
- 14 Par ailleurs, il faut savoir qu'en situation didactique, l'interrogation (directe ou indirecte) est rarement une interrogation au sens pragmatique du terme : « Pour que L pose une question à A, il faut que L ne connaisse pas la réponse [...], il faut qu'il veuille obtenir l'information demandée »⁷. Les implications pragmatiques de ces règles de discours sont que « Si L pose une question à A, il laisse entendre qu'il ne connaît pas la réponse [...] et qu'il souhaite l'obtenir »⁸. A l'évidence, le discours didactique utilise l'interrogation non pour poser une question (la réponse est déjà connue par L) mais pour faire que l'apprenant se la pose, et trouve la réponse pour lui-même. Dans le dialogue annotatif, l'interrogation est donc à considérer comme un acte indirect signifiant la critique, la contestation, l'évaluation négative.

II. Reconstitution d'un discours d'annotations, ou comment mettre à nu les exigences d'une discipline

- 15 Le premier corpus de copies corrigées que je vais analyser est composé de huit dissertations de psychopédagogie produites vers la fin de l'année par des stagiaires se préparant à l'enseignement dans les classes d'adaptation et de perfectionnement, à

l'école élémentaire. C'était un devoir de presque fin d'année, où l'évaluation a moins pour fonction de montrer le chemin à parcourir, de manifester pour les stagiaires les objectifs à atteindre, que de mesurer le chemin déjà parcouru, d'évaluer ce qui, de la formation reçue, a été retenu ou non. Evaluation plutôt sommative donc ; je dis « plutôt » car les modalités concrètes d'évaluation mises en place par le formateur⁹ vont plus dans le sens d'une prise de conscience par le scripteur de ce que doit être un devoir de psychopédagogie que dans celui d'une évaluation-sanction: en effet, c'est une évaluation qui s'appuie sur une grille d'évaluation, et qui s'effectue en plusieurs temps ; elle est d'abord remplie par le stagiaire qui s'auto-évalue juste après son écriture puis par le formateur quand il reçoit la copie pour la corriger, enfin cela aboutit à confrontation des deux évaluations. Cela dit, le moment où est intervenu ce devoir (deux mois et demi avant l'examen) ne peut empêcher de le considérer comme un premier bilan de la formation reçue.

- 16 Le type d'analyse que je mène vise à déterminer les « nœuds » de sensibilité particuliers à ce correcteur¹⁰ ; je vais peu m'attacher à l'analyse d'un discours d'annotations complet sur chacune des huit copies dont je dispose. Cela dit, il ne faut pas perdre de vue qu'une annotation de type « non, !, ? » isolée, ponctuelle n'a pas du tout le même sens que des annotations de ce genre répétées, assénées, martelées. « La mauvaise note » tient bien évidemment au deuxième cas: nous en verrons un exemple plus bas.
- 17 Il est cependant intéressant de savoir que dans ce corpus, n'apparaît qu'un seul «non» explicite, dans une copie plutôt mauvaise (citée plus bas). La majorité des annotations négatives que j'étudie sont donc de type « !, ? » toutes rédigées : aucun « !, ? » seul dans la marge. Cela est vraisemblablement à mettre en relation avec un choix d'écriture du correcteur qui tient à ne pas produire une évaluation-sanction de type sommatif et qui vise très explicitement avec son discours d'annotations à produire une prise de conscience des objectifs à atteindre, d'où une forte proportion de modalisations, d'affirmations atténuées, et d'annotations rédigées à fonction explicative.

a. les « non, !, ? » portent sur des savoirs disciplinaires.

- 18 Le classement de ces annotations fait apparaître un certain nombre de catégories qui portent aussi bien sur des phénomènes linguistiques (lexique, problème de paraphrase ou d'anaphore) et discursifs (gestions des exemples et des citations, gestion métatextuelle) que sur des attentes spécifiques au devoir de psychopédagogie. Je ne retiendrai que ces derniers cas, parce qu'ils sont majoritaires dans ce corpus¹¹ et qu'ils mettent en évidence les relations entre trois domaines qui me paraissent bien caractériser ces attentes : le travail définitionnel de discrimination entre les notions utilisées, l'usage de références historiques et institutionnelles et la manifestation de connaissances professionnelles, dites "connaissance du terrain".
- 19 Ainsi, il apparaît qu'une grande importance est accordée à l'emploi de certains mots qui, à cause du sujet notamment, ne peuvent être employés dans leur sens commun. Le sujet était le suivant : « La notion d'élève en difficulté vous paraît-elle inspirée par une conception plus dynamique de l'évolution de l'enfant que celle d'élève inadapté ? ».
- 20 D'abord deux exemples où la perspective du rédacteur est clairement de développer une analyse historique autour de l'opposition inadapté/handicapé, et pourtant...

TEXTE A (p.3) : *Le terme d'inadapté est à rapprocher de celui de déficient, préféré d'ailleurs depuis quelques années et notamment dans le milieu de la santé. Ainsi les « handicapés mentaux » sont devenus « inadaptés » puis « déficients mentaux ».*

21 Deux annotations¹² :

A 9 - sur la 1^e phrase : *Selon Lagache, la déficience est une des causes de l'inadaptation. Ce n'est pas le même niveau sémantique.*

A 10-sur la 2^e phrase : *Non. Le terme officiel « handicapé » (1975) est postérieur à « inadapté » (1940).*

TEXTE B (p.9) : *Depuis 82, avec la circulaire du 29 janvier sur l'intégration de l'enfant handicapé, on tend vers une dimension plus dynamique de l'évolution de la notion d'enfant **handicapé** qui deviennent plutôt des enfants inadaptés, des enfants pour qui le milieu est **inadapté**.*

22 Annotation en marge des deux mots soulignés par le correcteur : A 39 - « Handicapé » est en fait un terme officiellement **postérieur** à celui d'inadapté !

23 Ainsi, « inadapté », « handicapé », « déficient » non seulement sont des notions qui réfèrent à des descriptions différentes (voir l'allusion à la classification de Lagache), qui n'ont pas la même extension (« inadapté » est plus large que « déficient ») mais encore ces notions ont une histoire, l'apparition officiellement datée de tel ou tel terme le rend caduque pour désigner un état historiquement différent. Dans le texte B, malgré la perspective historique initiale, l'emploi de « inadapté » n'est pas un emploi technique (historique et institutionnel) mais un emploi ordinaire manifesté par la paraphrase « *enfants inadaptés, des enfants pour qui le milieu est inadapté* ». Cela revient à montrer que pour le rédacteur tout est équivalent, que la distinction terminologique qui s'appuie sur des états différents de l'institution n'est qu'une affaire de mode, un caprice. Ainsi ailleurs dans le même texte B (p.6), le correcteur utilise l'histoire terminologique pour contester un emploi « commun » d'un des termes du sujet, l'expression « élèves en difficulté » : A 26- *Pourtant, on parlait bien d'inadaptation pour eux dans les années 60/70!*

b. les « non, !, ?, » portent sur des connaissances professionnelles.

24 La copie C débute sur une analyse historique bien documentée servant à cerner la notion d'enfant inadapté. Mais à partir de la page 5, une série d'annotations se succèdent, ciblant le même problème et dont deux sont interrogatives (sans que cela soit très marqué, il semble que l'on aborde plutôt le problème des élèves en difficulté, terme cité une fois dans les lignes qui précèdent).

TEXTE C (p.5): *...L'échec scolaire est la résultante d'un mauvais apprentissage des mécanismes de base qui nous permettent d'intégrer des connaissances et lorsqu'il arrive en « fin de parcours d'échec scolaire », l'enfant est peut-être devenu « caractériel », « inadapté », ou « pré-délinquant ».*

C'est pourquoi la notion d'échec scolaire pourrait être une cause de l'inadaptation.

Il reste que bon nombre de parents et d'enseignants se posent la question de savoir s'il y a un rapport, une relation entre l'intelligence et l'échec scolaire.

25 A 13 en marge des premières lignes soulignées par le correcteur est reliée par une flèche à « cause » et conteste l'emploi de ce mot¹³. Je retiens surtout A 14 en marge de la dernière phrase :

A 14 : *Rapport au sujet ?*

échec scolaire = « en difficulté »? = « inadapté » ?

Plus bas, soulignant le début de la conclusion (p. 6) qui thématise de nouveau sur « l'échec

scolaire », on trouve :

A 18 : « *en difficulté* » ? mais cette expression est **plus large** que celle d'échec scolaire.

- 26 Trois ordres de questions sont ciblées par ces annotations : l'analyse notionnelle, les références professionnelles, et le traitement du sujet. Est d'abord pointé un glissement de problématique qui fait de l'échec scolaire un hyperonyme de « inadapté/en difficulté ». Ce problème notionnel est directement lié ici à l'utilisation d'un référent professionnel : si « échec scolaire » est un générique, que deviennent les spécificités de l'enseignement spécialisé? Comment identifier, évaluer, traiter les difficultés spécifiques des élèves de l'enseignement spécialisé ? Qu'ont-ils d'autre, en plus, en moins, que les élèves du cursus ordinaire qui sont en échec ? C'est ce glissement référentiel qui me semble en fait critiqué dans le rappel des contraintes imposées par le sujet (A 14) ; ailleurs, dans la copie A on trouve par exemple « *ceci concerne tous les enfants : rapport au sujet ?* » (A 13). C'est moins le hors-sujet qui est pointé ici qu'une analyse rendue faible par la trop grande généralité de ces références.

c. la construction de la « mauvaise note »¹⁴.

- 27 On peut s'interroger sur l'émergence du « non » dans le texte A, (puisque c'est le seul du corpus !). Si l'on fait la liste des annotations portées en marge de cette copie (il y en a 16 pour quatre pages de texte¹⁵), on peut voir le « non » se préparer progressivement, du moins si l'on veut bien accorder à un simple mot une telle valeur qu'on le prenne comme climax (c'est mon point de départ, on verra que le point d'arrivée est un peu différent).
- 28 En effet, le premier paquet d'annotations négatives apparaît en bas de la première page : ce sont des annotations fortement modalisées : A 4 « *pas évident, il faudrait dire pourquoi* », A 5 « *on dirait alors plutôt... l'idée est plutôt celle de...* ». Ces deux annotations se suivent, elle portent sur le même paragraphe; l'une est une critique voilée accompagnée d'une demande d'explicitation, l'autre est une rectification terminologique faite sous la forme d'une proposition. Il faut remarquer que dans A 4, le « *pas évident* » est un « non » euphémisé.
- 29 Le deuxième paquet d'annotations négatives se trouve en bas de la page 2, sans aucune autre dans l'intervalle; elles ne sont plus modalisées, la première (A 6) est une demande d'explicitation analogue à A 4 (« *vague, à préciser* ») mais la deuxième (A 7) surtout est intéressante : elle se présente sous la forme d'une question accompagnée d'un double point d'interrogation et d'une parenthèse explicative où deux mots sont soulignés deux fois, et une date soulignée une fois.
- 30 A 7 : « *allusion au développement ordinaire ou aux travaux de Zazzo ? ? (l'hétérochronie - qui concerne la **débilité** : le terme est de Zazzo en H "1960")* ».
- 31 La parenthèse est le lieu où, pour la première fois de manière très raide, sont convoqués des éléments de savoir - définition d'un terme, référence à son champ théorique, date - pour mettre en cause l'emploi qu'en fait le rédacteur. Le correcteur change de mode communicationnel : il ne s'agit plus ici de ménager le rédacteur, encore moins de coopérer avec son texte, mais plutôt de lui signifier un problème grave (voir les signes paratextuels) concernant les notions qu'il utilise.
- 32 Le troisième paquet, où intervient le « non », se situe en haut de la page trois, séparé du précédent par un ajout en marge, de nature restrictive, par rapport à une affirmation généralisante du rédacteur. A 9 (cité p. 6), de même que A 7, se présente comme un apport

d'information qui conteste le texte du rédacteur au nom d'éléments de savoir portés directement en marge, comme un commentaire presque, mais un commentaire qui annule ce que le rédacteur écrit. Et A 10 enchaine sur le même mode énonciatif souligné par le « non ».

- 33 Le « non » apparaît ainsi comme la résultante d'une série d'interventions négatives portant toutes essentiellement sur des questions de savoir non maîtrisées par le rédacteur ; interventions pour lesquelles divers modes communicationnels sont essayés : ménager le rédacteur, s'énerver et le secouer, en prendre son parti pour finir par se résoudre à continuer de signaler les points de désaccord. Et en effet, dans la même page trois, en A 12, sur une demande d'amplification analogue à A 4 ou A 6, l'emploi de l'imparfait montre pour moi que les jeux sont faits : « *ceci méritait une explication* ». Par la suite, les quatre dernières annotations sont de l'ordre de la contestation, sans implication particulière, sous forme de constat. On n'y trouve plus qu'un seul mot souligné, et qui l'est parce que le correcteur y réitère une observation faite plus haut (A 16 renvoie à A 13).
- 34 La nature dialogale de l'annotation est renforcée d'une certaine manière par la temporalité de la lecture, suivant la linéarité du texte. Il y a un moment où les jeux sont faits (de la même manière lors d'une épreuve orale) : quoi qu'il arrive ensuite, le lecteur cherche des confirmations à ses premières impressions, premières étant à comprendre ici non pas comme impressions de première lecture mais plutôt au sens littéral d'impressions qui arrivent en premier.
- 35 Ceci mérite cependant d'être contrebalancé par une analyse des annotations de deuxième lecture, je désigne par là l'annotation générale qui fait le bilan de la première lecture, qui porte donc sur les effets globaux du texte, qui opère une sélection parmi les annotations locales, sélection qui est aussi hiérarchisation : qu'il y ait on non relecture intégrale ou partielle de la copie, l'annotation générale récapitule (résume) les points essentiels sur lesquels le correcteur veut faire porter l'attention de l'apprenti-rédacteur.
- 36 Dans l'exemple que j'ai pris, cette annotation est longue (trois-quarts de page, comme d'ailleurs dans le reste du corpus ; c'est à mettre au compte du correcteur et non des difficultés posées par cette copie) et développe analyses et conseils. Mais ce qui avait suscité le « non » (A 9 et A 10) n'y apparaît pas explicitement ; parmi les six annotations analysées plus haut qui mènent au « non », trois sont globalisées (A 5, A 9 et A 10) dans une seule et même expression rappelant l'exigence d'analyse notionnelle.
- 37 Par contre y est reprise l'annotation 7 dans laquelle on avait vu les signes de l'énerverment du correcteur. La rectification qui était son objet est ici reformulée, réexpliquée, mise en relation avec une critique plus ample.
- 38 L'importance accordée à A 7 (plus qu'à A 10) pourrait par exemple justifier notre hypothèse initiale de considérer comme étant communicationnellement équivalents des marques de surface comme le « non », le « ! » et le « ? », voire des marques paratextuelles de graphie.
- 39 Le deuxième axe fort de cette annotation générale, reprend (par deux fois) deux annotations locales, qui apparaissent en marge postérieurement au « non » (A 13 et A 16), et dont on disait plus haut qu'elles étaient énonciativement neutres. Ce phénomène était alors référé à l'hypothèse que le jugement évaluatif est alors formé et que le correcteur ne fait plus qu'enregistrer ses points de désaccord. Si elles sont reprises avec cette insistance dans l'annotation générale, c'est aussi qu'elles font écho à un des éléments de

A 7 : est-ce que le rédacteur situe son propos par référence à l'enseignement ordinaire ou spécialisé ? par référence au développement des enfants ordinaires ou des débiles mentaux (A 7) ? Et cette question est fondamentale dans un enseignement où il s'agit entre autres choses de construire l'identité professionnelle par différence de la formation initiale des instituteurs chargés d'enfants ordinaires.

- 40 Ainsi A 7 semble être le point nodal de ce discours d'annotations, d'où, vraisemblablement la charge énonciative qui le caractérise : point nodal car elle concentre (à cause du problème posé par le texte du rédacteur) trois domaines particulièrement importants pour le psychopédagogue :
- * domaine professionnel (l'opposition ordinaire vs spécialisé)
 - * domaine théorique (la référence d'une notion à son champ scientifique, « Zazzo »).
 - * domaine historique.
- 41 L'analyse faite de cette annotation conteste donc une position qui accorderait une importance décisive à la formulation explicite du « non » comme marque plus forte que le « ! » ou le « ? » : si le non n'apparaît pas sans être annoncé par des signes avant-coureurs, s'il doit être préparé, ce n'est pas forcément lui qui porte la charge énonciative la plus forte, l'enjeu de formation le plus important. La place faite, au contraire, à l'annotation 7 dans cette copie, vérifie l'importance dans le devoir de psychopédagogie (du moins tel que ce correcteur le conçoit) des trois domaines cités ci-dessus, importance que j'annonçais plus haut au démarrage d'une analyse plus typologique de « non, !, ? » ponctuels.

II. Introspection d'un correcteur, ou comment identifier les attendus d'une formation

- 42 La perspective de ce que je présente maintenant est assez différente de la précédente :
- ce n'est plus une analyse externe cherchant à expliciter les effets produits par l'écriture annotative, mais à l'interne, un essai de reconstruction de ce qui a pu motiver chez le lecteur-correcteur une réaction forte de type « non, !, ? ».
 - le correcteur que j'analyse est donc moi-même, formatrice dans le même secteur; la discipline dont il va être question est le français (la didactique du français), les stagiaires suivent une option voisine (celle où sont formés les instituteurs de SES, Sections d'Education Spécialisée rattachées aux Collèges), je ne suis pas seule responsable de la formation mais co-interviens avec une collègue¹⁶.
 - Il s'agit d'un autre genre d'écrit : le commentaire de texte. Ainsi, nous verrons que dans la formulation d'un « non » peut intervenir un conflit de lecture, un désaccord sur le sens à accorder au texte-source. La dimension est un peu différente de celle de la dissertation. Le texte qu'il s'agit de comprendre et de commenter prend la place du sujet de dissertation.
- 43 Cependant, la nature des problèmes d'écriture posés est la même : de même que l'interprétation d'un texte peut être difficile, de même la compréhension d'un sujet peut être problématique¹⁷. La production textuelle avec ses exigences de lisibilité, de référence à des situations professionnelles, d'appui sur des concepts ou des notions, est de même nature.
- 44 - Autre est également le moment d'écriture : ici, ce fut le premier acte d'une formation. Évaluation diagnostique, en tout début d'année, qui se donne pour objectif de clarifier

très vite pour des stagiaires qui viennent de quitter « le terrain » un des objectifs de formation : produire (ré-apprendre à produire) de l'écrit.

- 45 - Autres sont les modalités d'évaluation : il n'y a pas eu d'annotations produites ni en marge ni à côté des textes des stagiaires, mais construction d'une grille énonçant un certain nombre de critères d'évaluation portant aussi bien sur les contenus abordés que sur les phénomènes de mise en texte¹⁸. Rien n'est écrit sur la copie, c'est au rédacteur à retrouver dans son texte les lieux qui ont pu justifier l'inscription d'une croix en face de tel critère de la grille. Dans cette grille apparaissait le critère suivant : « je ne mets pas le correcteur dans la situation d'écrire "non" dans la marge ».
- 46 - Les objectifs de formation assignés à cette évaluation initiale sont cependant proches des objectifs poursuivis par le formateur en psychopédagogie : il s'agit de montrer aux stagiaires les objectifs à atteindre, tant au niveau de la réalisation de la tâche que du produit fini. Ainsi, par le critère signalé ci-dessus nous voulions pointer pour les stagiaires cette dimension de l'évaluation, notamment en situation d'examen, où l'écrivain se met en danger d'être disqualifié. En même temps nous savions que nous abordions là un domaine extrêmement glissant, car comment enseigner/apprendre à ne pas mettre le correcteur dans la situation d'écrire « non » dans la marge ? Comment objectiver, expliciter un tel critère de manière à provoquer un apprentissage ? C'était risquer de renforcer les représentations des apprenants sur l'arbitraire des évaluations (« la correction est une loterie »), de renforcer l'idée qu'il n'y a pas d'apprentissage possible de ce genre d'écrit puisqu'on peut être si vite disqualifié (« tout peut poser problème, le rédacteur n'a pris sur rien »), que l'on est de toute façon toujours noté selon le bon vouloir du correcteur, que la correction, c'est une affaire de subjectivité¹⁹.
- 47 En fait, l'analyse que je vais développer ici montre, je pense, que ces disqualifications révèlent des zones de fracture dans l'image du métier, de la compétence professionnelle et que, pour cette raison, elles peuvent être l'objet d'un enseignement/apprentissage ; ainsi, une majorité d'entre elles, portant sur des savoirs, des représentations ou des valeurs professionnelles, sont l'enjeu même de la formation. Quant à celles qui relèvent de problèmes textuels ou linguistiques, elles peuvent donner lieu à toute une série de travaux spécifiques sur les « lois du genre » dissertatif²⁰.
- 48 Le corpus est constitué de quatorze copies qui contiennent au moins une réaction de ce genre (trois seulement en contiennent deux). Quatorze sur seize copies : c'est parce que ce chiffre était important que nous avons jugé formateur d'en faire un critère spécifique dans la grille d'évaluation (je rappelle que cette grille est élaborée a posteriori, au vu de ce que l'on peut lire dans les copies des stagiaires).
- 49 Je présente ci-dessous un essai de classification de ces annotations de type « non », « ! », « ? » qui met en oeuvre des hypothèses explicatives de nature fort différentes: soit l'annotation est justifiée par un élément de contenu mettant en jeu des savoirs, des valeurs, des représentations contestés ou non partagés par le correcteur, soit elle est en rapport avec un phénomène de nature textuelle ou linguistique qui amène le correcteur à faire une inférence ou à avoir une activité interprétative qui va à l'encontre des intérêts du scripteur. J'analyserai donc d'abord quelques exemples qui mettent en lumière le point de vue et les réactions du correcteur, puis je serai amenée à changer de perspective, à davantage chercher à expliquer comment le rédacteur en est arrivé à produire un tel effet de lecture, en m'appuyant davantage sur une histoire de lectures successives et non plus seulement sur une réaction de « première lecture ».

1. « Apprenez que... », « Sachez que... ».

a. Le correcteur réagit au commentaire qui manifeste une autre lecture que la sienne et justifie sa réaction au nom de savoirs professionnels ou didactiques.

- 50 Ainsi, le texte du stagiaire A donne au mot « outil » issu du texte-source un sens idiolectal fréquent chez les enseignants de français mais qui réduit considérablement le sens que ce mot reçoit du cotexte. Pour le rédacteur, « outil » désigne les dictionnaires ou revues spécialisées où tout lecteur peut aller chercher des renseignements pour compléter sa lecture. Dans le texte-source, « outil » est utilisé métaphoriquement pour désigner les processus intellectuels mis en oeuvre dans la compréhension d'un texte. Le terme est paraphrasé par « démarche », paraphrase qui disparaît du texte du rédacteur ; celui-ci cite le passage en effaçant très curieusement le mot « démarche »²¹. Ainsi le rédacteur a sélectionné le mot « outil » et lui a attribué une signification qui fait signe pour tout enseignant de français mais qui trahit une lecture réductrice contre laquelle s'insurge le correcteur.
- 51 De même, dans la copie B, l'emploi du mot « *lecturisateur* » comme citation non référencée a fait problème en tant qu'il est signe d'une bribe de savoir, mal assurée, non contextualisée. La notion fait partie de cette panoplie de dénominations qui ont accompagné les débats semi-théoriques autour de l'analphabétisme et de l'illettrisme ; il fait maladroitement connivence, mais pourrait être remplacé par « lecteur » sans grand dommage pour le texte. Auquel cas, pourquoi employer ce néologisme, pourquoi ne pas préciser en quoi il est différent de « lecteur » ? Le rédacteur affiche un savoir partiel, fragile, de l'ordre du « on-dit » : il utilise d'ailleurs des guillemets pour accompagner ce mot, ce qui montre qu'il est en position de citer, mais l'absence de référence le cantonne dans l'allusion.
- 52 Ces deux premiers exemples manifestent les exigences du correcteur quant aux références à accorder à certains mots, qu'elles soient de culture professionnelle générale comme dans le deuxième exemple ou qu'elles manifestent, par la convocation de tel ou tel savoir didactique, une interprétation acceptable du texte-source. De même le correcteur psychopédagogue avait une attente forte sur l'analyse des notions présentées dans le sujet.
- 53 Mais il est des cas où le problème est plus global : ainsi, dans le texte A, et dans le même passage, le rédacteur, évoquant le « *manque d'outils [...] pour approcher un texte* » qui selon lui caractérise les élèves, illustre son propos par l'exemple suivant :
- Beaucoup d'enfants, désireux d'accéder à un renseignement plus ou moins précis, sont incapables, généralement, d'utiliser, voire même de penser utiliser un outil spécifique tel que le dictionnaire, la revue spécialisée, etc...*
- 54 Cette interprétation est disqualifiante pour une raison spécifiquement didactique et beaucoup plus vaste que la référence donnée au mot « outil »²² : comment des élèves en grande difficulté de lecture pourraient-ils trouver dans la lecture d'un dictionnaire de quoi améliorer la lecture d'un livre ou d'un texte qui leur échappe ? Ce qui est en cause ici, c'est un savoir de nature didactique : l'intervention évoquée dans le commentaire est inadéquate au problème ciblé dans le texte-source et est interprétée par le correcteur comme une méconnaissance du terrain spécifique qui est celui de la formation: les élèves de l'enseignement spécialisé.

- 55 De même l'auteur du texte B construit un domaine de référence institutionnelle au texte qu'il analyse qui a paru inexact aux deux correctrices : il fait comme s'il s'agissait des premiers apprentissages en lecture alors que le texte-source ne parle que des situations d'échec avéré, au Collège. On peut penser qu'il manifeste là une compréhension « faible » du texte-source, ou que dans sa reformulation il n'a pas su contrôler les effets de sens des formules employées. Mais on peut faire aussi l'hypothèse que la non-identification du lieu spécifique dont parle E.Nonnon est le signe d'une incertitude professionnelle quant aux nouveaux objets de savoir légitimes, quant aux types de questions et de problématiques spécifiques de la formation entamée. Ce qui est surprenant dans cet exemple, c'est que la personne du rédacteur, le locuteur, est enseignant en SES de longue date, qu'il a donc une « expérience de terrain » (à la différence du locuteur A). Est-ce le retour à l'« École Normale », lieu de la formation initiale des instituteurs ordinaires, non spécialisés, qui réactive pour lui une problématique typique de la formation initiale, qui oblitère l'expérience professionnelle accumulée ?
- 56 Ces deux exemples manifestent un aplatissement des problématiques spécifiques à l' AIS (comment continuer à enseigner à des élèves qui ont déjà un long passé d'échec scolaire et de difficultés diverses ? Quelles stratégies mettre en place ?) sur des champs de savoirs (théoriques ou didactiques) propres à l'enseignement ordinaire. L'objectif de la formation est alors clairement, à travers des apports didactiques ou pédagogiques particuliers à la discipline, d'aider à marquer les bornes du territoire que le champ de l' AIS découpe à l'intérieur de problématiques plus larges que les stagiaires connaissent de par leur formation initiale ou leur expérience professionnelle antérieure.

b. Introduction et conclusion sont des lieux à risque : le correcteur y traque lieux communs et exagérations diverses.

- 57 Faire appel à une doxa non partagée par le correcteur est éminemment dangereux. Mais cette doxa se repère par la facilité avec laquelle on peut, si l'on ne se trouve pas dans son évidence, lui trouver un contre-exemple. Voici quelques extraits de copies :
- TEXTE C - *La difficulté de lecture réside également dans le fait que **chacun d'entre nous est de moins en moins, dans la vie quotidienne, confronté à l'écrit ou à des situations d'écrit. Les messages sont principalement oraux.***
- TEXTE D - *Il y a aussi le phénomène culturel: un enfant n'aura pas envie de lire s'il voit dans un autre support un moyen d'apport d'information plus facile à appréhender. Je parle bien entendu de la télévision, voire de la radio.
Ces médias sont directement assimilables par l'esprit, deux sens fonctionnent : l'ouïe et la vue. Il n'y a pas de mécanismes à mettre en route.
L'enfant tout comme les adultes choisit alors la facilité et estime que cet apport de ce type d'information lui suffit amplement.*
- TEXTE E - *Il existe souvent un décalage entre le texte et le lecteur, l'auteur parle de « distance culturelle » et il est vrai que **les expériences, les connaissances d'un élève habitant une zone urbaine dans un milieu défavorisé sont pauvres.***
- 58 Celui qui parle ici est plus la personne privée que le professionnel : preuve en est la brièveté de ces affirmations, leur fonction non pas d'argument dans une démonstration mais leur statut d'énoncé-balise en ouverture ou clôture du texte (texte C : conclusion, texte E : introduction, texte D : en fin de texte, juste avant la conclusion). Énoncé facile pour lequel on compte sur la connivence du lecteur (voir le « nous » dans le texte C), puisque c'est tellement rabâché partout, et sans grand risque puisque ce n'est pas dans le corps du devoir.

- 59 Les exemples sont parfois difficiles à rendre « vraisemblables ».

TEXTE E - *Il existe souvent un décalage entre le texte et le lecteur, l'auteur parle de « distance culturelle » et il est vrai que les expériences, les connaissances d'un élève habitant une zone urbaine dans un milieu défavorisé sont pauvres. **Comment l'enfant qui étudie « Le roman de Renart » et qui n'a jamais rencontré cet animal (ni le milieu où l'action du livre se situe) peut prendre des repères et comprendre sa lecture ?***

TEXTE F - *Que ce soit au service militaire, dans les magasins, à l'école, on peut être **sidéré du nombre de personnes demandant** soit un renseignement à propos d'un article qu'ils veulent acheter, soit **de lire la lettre qu'ils viennent de recevoir**, soit dans le cadre scolaire de se retrouver en situation d'échec.*

- 60 Comme ci-dessus, le problème posé par ces deux exemples est celui d'une généralisation hâtive et abusive, dans une stratégie d'introduction. Le deuxième est simplement exagéré (« on peut être sidéré du nombre de personnes »), le premier tombe dans l'aporie pratique : comment connaître un personnage comme Renart, comment connaître son milieu ? Il est intéressant de remarquer que le problème posé par cet exemple impossible est de nature théorique autant que didactique : qu'appelle-t-on la connaissance du monde ? les cadres notionnels aussi bien que culturels qui servent de structure d'accueil pour le traitement des informations prélevées lors de la lecture sont-ils forcément de l'ordre de l'expérience vécue ?

c. Le correcteur hurle si le rédacteur ne partage pas la même représentation de la formation que lui.

- 61 Dans la conclusion du texte G, on peut lire la phrase suivante : « *l'auteur apporte des solutions* ». Le « non » des correctrices a été d'autant plus fort qu'elles avaient voulu choisir un texte non dogmatique, un texte qui invite à réfléchir, à se poser des questions. Il semble que le problème vienne surtout de l'implicite de la formule « *l'auteur apporte des solutions* » : pour le stagiaire il y aurait donc des solutions aux problèmes d'enseignement ? aux difficultés rencontrées par les élèves ? Et ces solutions se trouveraient dans certains textes diffusés, commentés comme la bonne parole dans certaines institutions ? Voilà qui ne peut que hérisser des formatrices qui mettent toute leur énergie professionnelle à dire que « s'il y avait des solutions, cela se saurait », à mettre les stagiaires en position non pas d'attendre des solutions toutes faites mais à formuler autrement les problèmes, à analyser autrement les situations d'échec, etc...
- 62 Ces premiers cas montrent la distance entre le monde du rédacteur et celui du correcteur, qui est également une distance entre le monde du stagiaire en début de formation et celui du formateur. Ils montrent la distorsion entre l'effort de connivence du rédacteur, ses conduites de prestance (afficher du savoir, employer des néologismes savants) et le refus du correcteur lié à sa volonté de marquer quel est le prix à payer pour réussir la formation, pour entrer dans le monde des « professionnels ».
- 63 Ces premiers cas montrent aussi la difficulté pour un stagiaire débutant à constituer son expérience professionnelle antérieure en objet de réflexion, d'analyse et/ou en objet de discours : cela est précisément aussi un des objectifs de la formation d'enseignants (spécialisés ou non).
- 64 Il n'apparaît donc pas forcément que ces annotations soient uniquement dépendantes de l'arbitraire du correcteur, de ses goûts, de ses marottes, de ses partis pris, de ses choix idéologiques, etc. Mais plutôt de ses choix de formation, de ses objectifs, de ses représentations du but terminal où il souhaite mener les stagiaires. Dans cette évaluation

diagnostique, de telles annotations sont l'amorce d'une communication qui n'en est qu'à ses débuts !

2. « Apprenez à... », « Sachez comment (faire) ».

65 Je passe maintenant d'un essai de classification centré sur les réactions du correcteur à des analyses centrées sur le rédacteur ; analyses où je vais essayer de rechercher des hypothèses explicatives sur le phénomène du « non » dans la marge ; essayer de comprendre comment le rédacteur en est arrivé à produire cet effet sur son lecteur. Je vais donc m'attacher à reconstituer l'histoire de lectures, parfois multiples, du même texte. L'objectif est ici de faire un retour critique sur l'annotation première, de manière à retrouver les raisons qui avaient pu amener à une telle réaction pas forcément explicitée. Cette démarche est donc très différente de la correction en temps réel où le lecteur est souvent amené par l'annotation à justifier une impression de lecture et n'a pas le temps de chercher à comprendre comment et par quel phénomène cette impression a été produite. Il se trouve, peut-être pas tout à fait par hasard, que l'ensemble des cas de cette section est de nature linguistique, textuelle ou discursive. C'est un domaine en effet plus accessible à l'analyse explicative, plus ouvert que le précédent sur des apprentissages explicables. Cette perspective n'exclut pas la précédente ; en effet des savoirs, des représentations sont aussi pointés comme problématiques, mais ils sont en fait évoqués dans la lecture interprétative du correcteur par un problème de formulation linguistique ou de gestion textuelle ou discursive qui, à l'analyse, semble premier.

a. Un problème de gestion métatextuelle.

66 Il me faut ici citer un passage un peu long.

TEXTE H - Mais surtout, **la prise de conscience du rôle social de l'écrit se fera grâce à l'étude de textes produits par les élèves eux-mêmes. Dans ce cas différentes stratégies sont possibles (étude d'une rédaction, d'une suite de texte) mais la plus connue car la plus motivante est celle de la correspondance scolaire où l'écrit prend réellement toute sa dimension sociale.**

*La circulation de l'information orale ou écrite à propos de texte ou de livre pourra se faire sous la forme de **compte rendu de lecture**. Un moyen intéressant étant celui du **club lecture** dans lequel une fois par semaine un élève donne un bref résumé oral d'un texte ou d'un livre qu'il a lu et en lit oralement un passage qu'il juge représentatif. Cet élève répond ensuite aux questions que les autres lui posent.*

Ce système pourra se faire sous forme de compte rendu (un bref résumé) écrit dans le journal scolaire (style : « Je bouquine » : les livres du mois).

67 Je ferai ici un petit historique des lectures successives²³ qui m'ont conduite à rejeter ce passage puis à l'accepter, enfin dans des propositions de réécriture et d'amélioration à reformuler ce qui m'y gêne.

68 * « Interprétation réductrice du texte, exemples plaqués ». Ma première lecture met en relation l'exemple du 2e paragraphe (compte rendu de lecture) avec l'annonce thématique du le paragraphe (prise de conscience du rôle social de l'écrit) : l'exemple ne me semble pas pertinent. Pire : je le rejette sans même le relire pour contrôler ou vérifier cette première impression car il est plausible dans une pédagogie traditionnelle, ne se préoccupant pas particulièrement des élèves en échec ou en difficulté. Travailler le rôle social de l'écrit en faisant jouer les élèves à « Apostrophes » : le livre, ce dont on parle entre gens bien. Inacceptable en SES ! : vous voyez comme le ton se durcit rapidement.

- 69 * Deuxième interprétation, quelque temps plus tard: je produis une lecture coopérative du texte en lui présupposant une pertinence ; et alors je me rends compte que cet exemple n'illustre pas le premier paragraphe qui est déjà pourvu du sien, mais est en relation avec un second thème placé en ouverture du second paragraphe : « *la circulation de l'information écrite ou orale à propos de texte ou de livre* ». Auquel cas l'exemple est acceptable et je raye l'extrait de mon corpus.
- 70 * Troisième phase : je persiste dans mon refus tout en proposant une amélioration d'écriture sur le repérage d'un problème non pas de savoir didactique mais de gestion métatextuelle. En effet, il y a toujours insatisfaction à lire ce texte tel qu'il est. Comment expliquer que dans la première lecture il y ait ainsi globalisation des deux paragraphes ? comment supprimer cette impression de superposition de sens, portée textuellement pas des effets de parallélisme sémantique entre les deux paragraphes (mêmes futurs, reprise sémantique de « *motivant* » par « *intéressant* ») ?
- 71 Manquent peut-être ici des énoncés métatextuels aidant le lecteur à percevoir la différence de perspective entre les deux paragraphes, le second étant plutôt un sous-domaine du premier ; une expansion du premier paragraphe permettant de mieux se représenter ce que le producteur de ce texte entend par « *rôle social* » et en quoi la correspondance scolaire favorise une socialisation des écrits. Manque peut-être aussi un ancrage de ces exemples dans le terrain spécifique des SES : faire faire à ces élèves des compte rendus de lecture relève du tour de force didactique et pédagogique ; ne pas prendre en compte cette difficulté-là est signe d'une réflexion qui se réfère une fois de plus à l'enseignement ordinaire ou fait comme si c'était semblable.

b. Problèmes linguistiques.

- 72 Dans ce corpus, quand les « non, !, ? » apparaissent en marge pour des raisons à première vue linguistiques, ce n'est pas pour signaler des manquements à la norme. Il n'y a pas de « non » en face des passages parfois nombreux où l'expression linguistique est contestable si l'on se réfère aux attentes normées du « beau langage », voire du « beau style » que certains peuvent avoir à propos d'écrits dissertatifs. Ne sont signalés que les dysfonctionnements de nature linguistique qui produisent des ambiguïtés d'interprétation et où apparaissent donc en second des problèmes de valeurs ou de savoirs professionnels.

- Catégorisation implicite et anaphore.

TEXTE I - ... mais qu'en est-il de la vision de la lecture dans **les milieux que l'on rencontre en SES, à un âge où l'adolescent, déjà sans problème**, passe le plus souvent par une phase de révolte et où l'environnement autant familial que pré-professionnel ne considère pas forcément l'acte de bien lire comme une nécessité ?

- 73 Le passage souligné ne permet pas au lecteur de comprendre que le producteur du texte distingue l'adolescent de SES et l'adolescent en général qui, lui, est « *sans problème* ». Cette catégorisation est gommée par l'anaphore qui fait associer « *l'adolescent* » à l'expression précédente « *les milieux que l'on rencontre en SES* », ce qui produit un effet de contradiction : comment l'adolescent de SES peut-il être dit « *sans problème* » ? Il faut vraisemblablement comprendre « à un âge où, déjà, l'adolescent sans problème passe par une phase de révolte... ». Le problème généré par l'anaphore associative est probablement renforcé par le groupe en apposition « *déjà sans problème* ». La restriction s'applique sur un substantif qui est déjà référé à « l'adolescent de SES », d'où l'effet de contradiction signalé

24.

74 - Pièges de la paraphrase.

Deux exemples de problèmes ponctuels où langue et savoirs sont très intriqués :

TEXTE K - ... *La grande difficulté rencontrée par l'enfant non lecteur n'est pas uniquement un problème d'intérêt, de volonté, mais surtout celui de l'incapacité culturelle ou conceptuelle qu'éprouve l'enfant à projeter sur et à réinvestir dans le texte ses connaissances, ses expériences antérieures...*

TEXTE L - *Beaucoup de textes, d'écrits ont un sens ; beaucoup moins ont une signification. Or il n'y a lecture que si l'enfant s'approprie le sens du texte, s'il lui donne une signification.*

- 75 Le premier exemple présente une ambiguïté possible quant à l'interprétation du « ou » dans « *culturelle ou conceptuelle* » : « ou » de disjonction ou de paraphrase ? La mise en facteur commun du substantif m'avait, en première lecture, orientée vers la paraphrase, ce qui, surtout dans un début de texte, m'avait semblé de très mauvais augure : considérer comme équivalent au point d'être paraphrastique « *culturel* » et « *conceptuel* », non alors !
- 76 Le deuxième exemple, par la disjonction faite entre sens et signification avait ravi la lectrice que je suis d'O. Ducrot. La phrase suivante m'a fait tomber de haut : les deux termes redeviennent équivalents, dans une formule paraphrastique. Du coup, la première proposition devient complètement vide de sens...
- 77 Deux exemples un peu ridicules à cause de la distorsion entre la cause et l'effet : un effet d'importance (les mouvements du correcteur-lecteur) produit par un petit bout de texte de rien du tout, où le scripteur ne s'est peut-être même pas investi. La souris qui accouche d'une montagne. Exemple vraisemblablement du décalage entre les représentations du produit à élaborer qui guident le stagiaire dans son écriture et les attentes (en l'occurrence attentes de concepts, de savoirs) qui guident le lecteur dans sa lecture.
- 78 Quels que soient les effets de lecture qui ont amené les correctrices à écrire « non » dans la marge, toutes les analyses des fragments de ce corpus aboutissent à des problèmes d'identité professionnelle (connaissance du terrain, connaissances théoriques, didactiques, etc.). En effet, l'évaluation qui a été faite de ces textes ne visait pas à sanctionner en ce début de formation des réponses incomplètes, par rapport au sujet proposé, ou à juger de l'habileté manifestée dans l'analyse critique du texte. Si des « non » ont été cependant retenus, c'est avec la volonté d'alerter les stagiaires sur les effets de sens produits par certaines formules sur des correctrices pourtant coopératives et qui cherchaient à mettre en place une évaluation formative avec le souci d'aider les apprenants à se représenter et les contraintes du genre et le type de savoirs à mobiliser pour réaliser un tel écrit.
- 79 Effectivement, la séance de travail où nous avons rendu aux stagiaires leur texte et pour chacun, la grille complétée par nos soins, a essentiellement abouti à une prise de conscience que les passages incriminés, signalés par « non », « ! » ou « ? », avaient plus ou moins été perçus par eux lors de la rédaction comme pouvant faire problème mais avaient été maintenus faute d'avoir une raison claire de les supprimer ou de les modifier²⁵, prise de conscience donc qu'on n'écrit pas sans donner une place à un destinataire potentiel, sans construire dans son texte l'image du destinataire ; prise de conscience également que le métier est, en formation professionnelle, un objet légitime de réflexion et d'observation ; prise de conscience enfin que le modèle de texte à convoquer dans une telle situation d'écriture est assez différent de celui de la dissertation générale, telle qu'elle avait pu être pratiquée dans les études scolaires ou universitaires.

- 80 Je conclurai rapidement un papier déjà fort long : j'ai essayé de mettre en évidence les aspects spécifiquement professionnels ou disciplinaires de l'écriture d'annotation et particulièrement dans les moments où le correcteur-lecteur s'implique énonciativement ; découlant de cela, il apparaît que l'apprentissage de l'écrit dissertatif doit prendre en compte l'apprentissage de sa dimension communicationnelle, ou si l'on préfère, la prise en compte du point de vue potentiel d'un lecteur-correcteur dont il est utile pour le rédacteur d'avoir une représentation comme professionnel ; et on peut même aller jusqu'à dire que la formation à l'écriture, comprise comme gestion dans la production de l'écrit des effets potentiellement produits lors de sa réception, est constitutive de la formation professionnelle en ce qu'elle oblige le rédacteur à contrôler le sens qu'il donne à toute une série de notions, concepts, valeurs, représentations, savoirs spécifiques à son domaine professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Recanati, F., (1979), *La transparence et l'énonciation*, Seuil, p.195.

NOTES

1. Le CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire. Dans la suite de cet article, le sigle AIS désigne cette formation spécifique.
2. Voir sur un objet voisin les analyses d'Olivier Chantraine « Quelques éléments pour constituer le "devoir de psychopédagogie" en objet didactique », *Bulletin du CERTEIC* n°11, 1990.
3. J'entends par là la ponctuation, la mise en page, les marques graphiques.
4. C'est J.-F. Halté qui, le premier, a considéré les annotations de copies comme une « variété du dialogue pédagogique », *Pratiques* n°44, 1984.
5. F. Recanati, *La transparence et l'énonciation*, Seuil, 1979, p.195.
6. Ducrot montre par ailleurs le « sens » énonciatif de l'exclamation : l'énonciation est donnée comme « déclenchée par la représentation » de ce dont l'énoncé parle. La parole reçoit une « qualification » par ce qui en est la cause, par l'objet dont elle parle (O. Ducrot, *Le dire et le dit*, Minuit, 1984, pp. 185-187).
7. Il s'agit là de l'analyse de Searle à propos des actes de discours, ici « la question », analyse présentée dans Recanati, *op. cit.*, p. 186
8. Recanati, *Ibid.*
9. Je tiens à remercier tout particulièrement le collègue qui m'a donné accès à ces copies corrigées par lui. Une telle occasion se présente rarement et elle en est d'autant plus précieuse !
10. Qu'il faudrait pouvoir valider/invalider par l'observation d'autres corrections dans la même discipline.
11. 29 annotations marquées par « non, !, ? » sur 6 copies : quatre sont de nature linguistiques, 8 de type métadiscursif et 17 portent sur des domaines disciplinaires et/ou professionnel.
12. Les numéros représentent le numéro d'ordre de l'annotation dans la copie.
13. A 13 « ou tout aussi bien un autre mot pour exprimer le même phénomène... »

14. Les copies ne sont pas précisément notées: une indication de situation par rapport à la moyenne est précisée dans l'annotation générale, parfois accompagnée d'une note, mais ce n'est pas systématique. Cela participe probablement de la volonté formative évoquée plus haut; ici, il s'agit donc d'une copie identifiée comme problématique
15. Cette fréquence n'est pas exceptionnelle : trois autres copies présentent la même fréquence d'annotations, l'une de niveau faible comme celle que l'on va analyser ici, une autre moyenne et la dernière bien meilleure.
16. En fait nous sommes deux formatrices à nous partager la formation en didactique du français dans cette section : l'ensemble de la démarche présentée est à mettre au compte de F.Darras et moi-même.
17. L'écrit proposé est proche de l'écrit d'examen: un texte extrait d'un article d'E. Nonnon « Ils ne savent plus lire au Collège : les " non-lecteurs" des uns, les " non-lecteurs" des autres: quelques éléments d'observation », *Innovations* n° 14/15, CRDP de Lille, 1989, accompagné de questions aidant au commentaire.
18. Le protocole d'évaluation est relativement complexe : chacune de nous a lu l'ensemble des copies, afin d'élaborer une liste de critères d'évaluation, constituée à partir des textes produits et non en fonction d'attentes générales et abstraites (« ce qu'il aurait fallu répondre ») ; quasiment une analyse de contenus, donc, dans laquelle fait critère tout élément de signification considéré par nous, au minimum, comme acceptable. Après cette première double correction et le travail d'élaboration de la « grille d'évaluation » (le lecteur l'aura compris, ce n'est pas une grille-barème servant à la notation), chacune relit les copies afin de renseigner la grille pour chaque texte, puis nous avons confronté nos observations critériées de manière à remettre à chaque stagiaire une évaluation commune.
19. Sur l'analyse des représentations des apprenants, voir Bernard Delforce, « Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées: bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? », *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, 1986.
20. La perspective de Michel Charolles sur cette question me paraît des plus productives : M.Charolles, « La dissertation quand même », *Pratiques* n° 68, 1990.
21. Il utilise le signe conventionnel [...].
22. Le problème ponctuel n'est vraisemblablement que la trace du problème didactique plus large.
23. Ces lectures sont plutôt représentatives de l'activité de constitution de corpus que de la correction de copies. En effet, ce corpus a été constitué aussi dans un objectif de formation avec les stagiaires-rédacteurs de ces textes, et la question est alors de trier entre les passages concernés ceux qui semblent les plus intéressants à traiter, les plus représentatifs, etc.
24. Cela dit, je me permets de signaler dans ce texte une marque de compétence professionnelle (évocation des rapports particulièrement difficiles des jeunes de SES à la lecture), de celles qui me semblaient absentes des premiers exemples (II a).
25. Quatre mois après l'évaluation diagnostique, dans une séance de formation avec les stagiaires-rédacteurs de ces textes, est apparue une convergence étonnante entre les analyses menées par les stagiaires et les jugements « d'inacceptabilité » formulés sur ces textes par les formatrices. Effet de la formation ?

RÉSUMÉS

L'article analyse les annotations inscrites dans les marges de copies produites au cours d'une formation professionnelle d'Instituteurs spécialisés. Les marques (Non, ?, !) étudiées en production sont analysées comme les traces d'une communication particulière, réactive, qui délaisse un instant la mise en scène de la lecture du correcteur pour une interpellation qui invalide le rédacteur.

Si, par la répétition de ces marques, peut se construire une mauvaise note, l'auteur signale que ces annotations sont le plus souvent isolées et peu nombreuses dans ses deux corpus. Elles portent surtout sur un terrain « disciplinaire » et une connaissance du terrain professionnel et non sur le respect de normes linguistiques. Elles se trouvent aussi dans des passages où l'attention du rédacteur en quête de généralisation se relâche.

Ces annotations semblent motivées par l'intention de signaler au rédacteur, en l'invalidant, une banalisation des problématiques propres à cette formation professionnelle, trop rapidement alignées sur celles de l'enseignement ordinaire.

Enfin un certain nombre de réactions sont directement liées aux ambiguïtés discursives que le correcteur gère en lecture cursive. La marque de correction a ici une fonction d'alerte, exigeant du rédacteur que celui-ci, au moment de l'écriture, anticipe davantage les inférences que risque de faire son lecteur.

The article analyses the correction marks written in the margins of essays set to social workers (primary teachers for inadapted children) during a professional training session. The « no, ?, ! » marks studied in the context of a peculiar reaction in which the part of the correcting reader is given up to become a questioning and disqualification of the student writer.

Even through some bad results can be the consequences of those marks, the author mentions that most of the marks are isolated and unfrequent in her two corpus. They chiefly concern a knowledge of the subject or the professional practice, but not the use of linguistic rules. They are also to be found in passages where the student writer, engaged in some effort of generalization, becomes less attention.

While disqualifying the student writer these marks seem intended to point on that he is leaving off the specific problems of specialized training by indulging into the commonplace practice of primary teaching.

Finally quite a number of these marks are directly linked to the ambiguities of discourse that the correcting teacher treats in cursive reading. The correction marks work here as an alarm signal requiring from a student writer, on the moment of writing, a better anticipation of inferences his reader will be liable to draw.

INDEX

Keywords : writing, school writing, teaching, school rating, educational psychology, vocational training, statement, speech analysis, didactics

Mots-clés : analyse de discours, écriture, écrits scolaires, enseignement, évaluation scolaire, psychopédagogie, formation professionnelle, énoncé, didactique

AUTEUR

ISABELLE DELCAMBRE

Isabelle Delcambre, IUFM de Lille