Document generated on 08/06/2025 7:07 a.m.

Québec français

Le commentaire dans la correction des textes

Réal Bergeron and Évelyne Tran

Number 115, Fall 1999

Le commentaire dans la correction des textes

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56148ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Bergeron, R. & Tran, É. (1999). Le commentaire dans la correction des textes. *Québec français*, (115), 30–31.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1999

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Le commentaire dans la correction des textes

PAR RÉAL BERGERON ET ÉVELYNE TRAN

PHOTO : RÉAL BERGERON

Avant de vous engager dans la lecture de ce dossier, prenez le temps de lire cette brève fable d'Ésope :

> ***La lune et sa mère***
> *Un jour, la lune supplia sa mère de lui coudre une robe. Comment le pourrais-je ? répondit la mère. Il n'y a rien qui t'aille. Un jour tu es nouvelle lune, un autre, tu es pleine lune ; et entre les deux tu n'es ni l'une ni l'autre.*

Sans doute, bien des professeurs au moment de corriger les copies de leurs élèves se retrouvent dans la situation du « *Il n'y a rien qui aille.* » Serait-ce donc aussi fantasque de rédiger des commentaires sur les textes d'élèves que de vouloir coudre une robe à la lune ?

Tous les professeurs s'accordent pour parler d'une tâche lourde, exigeante et ingrate parce qu'ils y consacrent beaucoup de temps et qu'ils ne sont pas convaincus de l'efficacité de leurs commentaires pour le développement de l'habileté à écrire des élèves. Cependant, comme tous considèrent que leur intervention sur la copie des élèves est un élément incontournable de la pratique pédagogique, ils se résignent à poursuivre la tradition du professeur correcteur, stylo rouge en main.

Et si nous tentions d'envisager la « face cachée de la lune » ou, dit autrement, le point de vue de l'élève. Dans ce travail d'annotation des textes, il y a ces marques énonciatives qui, au plan discursif, font apparaître un début de dialogue que le professeur entretient avec l'élève. Après tout, les commentaires sont rédigés pour être lus et ils établissent un contact avec l'élève. Lisez maintenant ce dialogue véritable que nous empruntons à Jean-François Halté [1] dans l'un de ses écrits sur le commentaire.

> L'élève X : (Moi, je voudrais être rossignol.) ...
> La chanson du rossignol, tout le monde l'aimera et c'est pour cela, la première raison d'être rossignol pour donner du bonheur autour de moi...
>
> Le maître a ramassé les copies. Il les a lues, annotées, notées. Il a fait à la classe un compte rendu de rédaction. Peut-être même a-t-il lu une bonne et une mauvaise copie, exemple et contre-exemple de ce qu'il fallait faire. Puis il a rendu les copies. L'élève X a lu dans la marge, en face de sa longue phrase :
> Maître : Gauche !
>
> L'élève X, après mûre réflexion a soigneusement écrit en vert, sous le rouge de « Gauche ! », en serrant un peu à cause de la place qui manque :
> L'élève X : Je parsèmerais des brindilles de bonheur et tous ceux qui en auront seront heureux.
>
> L'histoire ne dit pas si le maître a pris connaissance de l'ultime réplique de l'élève X. Ce qui est sûr en tous cas, c'est qu'à la fin de l'heure, il a rangé sa copie dans les limbes de son classeur à devoirs.

Ce « drôle de dialogue », s'il en est un, laissera, avec raison, le professeur correcteur perplexe. Pourquoi ce maître de classe rompt-il le dialogue pédagogique sitôt qu'il l'a installé ? Son commentaire, *Gauche !*, incite-t-il l'élève à une amélioration de son texte ? Sert-il de support à une discussion formative en tant que telle?

Et, si avant de nous avouer dépasser par la situation, nous tentions une brève pause-réflexion.C'est ce que nous avons voulu susciter avec ce dossier.

L'annotation des textes d'élèves de Claude Simard ouvre le dossier en faisant d'abord rapidement état des

recherches menées en ce domaine au cours des vingt-cinq dernières années. L'auteur distingue la fonction mnémotechnique en situation d'évaluation sommative et la fonction rédactionnelle des annotations en situation d'évaluation formative. Pour la première fonction, les annotations ne sont utiles qu'à l'enseignant comme traces de sa correction sur laquelle il fonde son jugement, et l'élève ne retravaillera pas son texte. Pour la seconde fonction, les annotations sont destinées à l'élève comme aides à la réécriture de son texte. L'auteur précise clairement sur quels éléments du texte ces annotations devraient porter. En donnant de nombreux exemples, il fournit le métalangage à employer dans les annotations destinées aux élèves. Vient ensuite *« Très bien, Pascal, continue comme ça ! » ou la lecture de l'explication dans le commentaire*, texte de Pascal Lebœuf qui s'exprime en qualité d'étudiant en formation des maîtres au secondaire, récepteur attentif aux commentaires fournis par ses professeurs. L'auteur procède à un classement dans lequel il trouve en plus grand nombre des commentaires verdictifs et des commentaires injonctifs qui prescrivent une correction mais ne fournissent pas ou peu d'explications sur l'erreur et sur la façon de corriger. À cela s'ajoutent, en nombre très inférieur, les commentaires explicatifs et réflexifs dans lesquels les erreurs sont précisées plus explicitement. Ce classement amène l'auteur à développer un questionnement sur les objectifs pédagogiques visés par les professeurs lorsqu'ils formulent des commentaires. Dans cette perspective, il suggère l'entretien coopératif, travail d'équipe soutenu par des interventions orales du professeur pour favoriser le travail de réécriture des textes par les élèves. Dans ce même ordre d'idées, *Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires* de Claudine Fabre-Cols et de Michèle Maurel situe la pratique du commentaire dans un ensemble d'interactions entre l'enseignant, le scripteur et les récepteurs immédiats du texte produit, à savoir les autres élèves de la classe. Ces commentaires oraux aussi bien qu'écrits servent de base de dialogue et de coopération et visent à mettre en place chez le jeune scripteur une démarche de questionnement débouchant sur une activité de réécriture. Tout au long de ces premières pratiques accompagnées, l'élève est du reste reconnu « dans son statut de personne en développement ». Après avoir fait état d'un classement des commentaires interactifs, les auteures dégagent, à titre d'exemple, quelques éléments clés du commentaire centré sur les activités de production et de réception.

Humeur dévaluée de Jean-François Mostert situe les commentaires correctifs dans le contexte scolaire. Soyons réalistes. Oui, la réécriture de son texte par l'élève avec le soutien du professeur est possible et profitable, grâce à l'utilisation des moyens technologiques actuels, à une pratique d'enseignement coopératif ou de pédagogie du projet, mais à condition que la charge d'enseignement ne soit pas trop lourde! Dans l'entrevue *Une pratique du commentaire en ateliers d'écriture*, Ludmilla Bovet décrit comment elle intervient sur des textes d'adultes qui participent régulièrement à ses ateliers d'écriture. Ici, nous ne sommes pas en contexte scolaire : l'objectif des participants est le développement de leur habileté à écrire. Leur participation aux ateliers d'écriture est une question de goût et de choix; cependant, précisons-le, ces adultes n'ont pas pour autant une expérience d'écriture, beaucoup d'entre eux ayant exercé des professions dans lesquelles ils écrivaient très peu. Lorsqu'elle annote les textes, Ludmila Bovet relève les réussites et suggère des pistes d'amélioration. La lecture à haute voix, ainsi que la correction collective de certains textes sont des activités qui permettent à tous les participants des apprentissages ou une réflexion sur les procédés d'écriture.

Les deux dernières contributions au dossier se situent en contexte scolaire. Dans le texte *Pour une pratique du commentaire en trois temps*, Joëlle Morrissette, qui enseigne en 6e année au primaire, trouve moyen de soutenir ses élèves au cours de leur processus d'écriture puisqu'elle annote les textes à la première étape d'écriture sur le choix et l'organisation des idées, puis à la deuxième étape sur l'orthographe et finalement lorsque le texte est terminé. Lors de cette troisième et dernière étape, il s'agit d'aider l'élève à prendre conscience de ses réussites et de ses points faibles afin qu'il retienne pour le prochain texte ce qui peut être réutilisé et ce qui doit être amélioré. Elle complète ce travail par une entrevue dirigée pour expliquer ses annotations à quelques élèves ciblés afin de mieux cerner leurs besoins pour pouvoir leur fournir ensuite des situations d'apprentissage adaptées. Julie Roberge, dans son texte intitulé *La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire ?* propose une utilisation occasionnelle de la cassette audio pour quelques textes au cours de l'année scolaire, mode de rétroaction fort apprécié des étudiants. L'auteure limite ses annotations sur la copie aux codes liés à la qualité de la langue. Elle enregistre la lecture du texte et les commentaires qu'elle fait au cours de celle-ci. L'étudiant doit écouter et améliorer son texte en suivant ce qui est enregistré sur la cassette. Les commentaires portent aussi bien sur l'organisation des idées que sur la structure des phrases et sur l'orthographe. Ses interventions personnalisées fournissent à chacun des pistes de correction en plus d'un rappel de ce qui a été étudié en classe. Il s'agit là d'une technique de correction qu'elle a expérimentée avec efficacité au secondaire, au cégep et même à l'université.

La classification des commentaires sur les textes, les différentes pratiques ainsi que les contextes dans lesquels ces dernières s'actualisent constituent un dossier au contenu diversifié. Nous espérons que chacun puisse y nourrir sa réflexion ou enrichir sa pratique et, peut-être même, trouver *quelque chose qui aille... sous le rouge de « Gauche ! »*.

1. « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique » In *Pratiques*, n° 44, décembre 1984, p. 63-64. Halté souligne que l'élève X existe bien et les répliques du dialogue aussi.

DÉFINITIONS SUR LE COMMENTAIRE

Commenter : ce verbe est emprunté au latin *commentari* qui signifie « méditer, appliquer sa pensée à quelque chose ».

Commentaire : ce nom est emprunté au latin *commentarius* qui signifie recueil de notes, compte rendu ; a d'abord eu le sens de « mémoires » au pluriel encore dans les titres d'écrits. Son sens moderne, « texte qui glose, explique un autre texte », est attesté depuis 1675.

Source : Alain Rey, *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, 1993.