

L'ÉVALUATION DES DISSERTATIONS (digressions sur une pratique)

Bertrand DAUNAY,
Lycée d'Haubourdin
MAFPEN de Lille (Réseau *Apprendre*)

L'ÉVALUATION DANS LES LYCÉES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE : LE « PARADIGME DE L'INTUITION PRAGMATIQUE »

Les travaux et les propositions pédagogiques concernant l'évaluation n'ont pas manqué, on le sait, ces dernières années : on peut même dire que, jusqu'au début des années quatre-vingt, ce fut un des domaines privilégiés de la « rénovation » de l'institution scolaire. De nombreux dispositifs pédagogiques ont été proposés pour aller contre des pratiques traditionnelles dont les défauts ont été suffisamment soulignés pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir ici dans le détail.

Ce qui est notamment mis en cause, c'est une certaine conception *intuitive* de l'évaluation, à laquelle manquent à la fois rigueur et lisibilité. Ces pratiques traditionnelles relèvent de ce que J.-M. De Ketele nomme le *paradigme de l'intuition pragmatique*. Il vaut la peine de reproduire la définition qu'il en propose¹ : « L'acte évaluatif est ici un acte intuitif à bien des titres. Pas besoin de définir avec précision, ni ses objectifs, ni l'univers de référence des situations possibles de l'évaluation, ni les critères à prendre en considération, ni la façon de synthétiser les informations disponibles, ni la façon de les interpréter, ni la façon d'utiliser les résultats. L'évaluation est un acte syncrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et

1. J.-M. De Ketele, « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie* n° 103, avril-mai-juin 1993, p. 60.

admis comme tel, dans la mesure où l'évaluateur est celui qui a mené l'apprentissage, revendique être la personne la mieux placée pour bien connaître les performances de ses élèves ou de ses étudiants, prend ses responsabilités avec conscience professionnelle. »

Ce modèle – ou plutôt ce mode – d'évaluation a été mis à mal par la pratique (répandue dans les lycées professionnels et dans une certaine mesure dans les collèges) des *objectifs pédagogiques* et de l'*évaluation formative*. Mais c'est encore le mode dominant d'évaluation dans les lycées d'enseignement général et technologique. Cela se vérifie à plusieurs niveaux : dans l'usage que l'on fait des notes, presque exclusivement outils de sélection pour l'orientation, dans une perspective *sommative*, mais aussi dans la pratique d'évaluation au jour le jour des *productions* des élèves. Les choses là aussi changent néanmoins : l'introduction de l'« évaluation à l'entrée en seconde » a pu aider à modifier les représentations dominantes et à faire naître d'autres dispositifs d'évaluation : nombreux sont les professeurs à mettre en place (particulièrement dans le cadre des modules) des situations d'apprentissage différencié et à modifier en conséquence leurs pratiques d'évaluation ; il ne manque pas non plus d'enseignants qui tentent, pour l'évaluation des productions de leurs élèves, de clarifier, au moyen de *grilles* notamment, à la fois les objectifs et les critères d'évaluation.

Il y a pourtant encore de nombreuses résistances. Particulièrement chez les professeurs de français, où l'on trouve sans doute les plus ardents défenseurs d'une évaluation traditionnelle – ou, pour tout dire, *conservatrice*. Il ne faut pas se leurrer : la volonté de ne rien changer à l'évaluation dénonce souvent le souci de garder à la matière *français (lettres ?)* sa spécificité, d'aucuns penseraient sa *grandeur*, dont la mesure semble être le degré de flou... On veut rester dans le domaine du *don* – où la *capacité* n'a pas grand chose à faire, dans l'antre de la *personnalité* – où le *critère* semble un intrus.

Le problème est que ces résistances peuvent se fonder sur des arguments qui ne manquent pas de pertinence, si on néglige leur socle idéologique. Ce sont ces arguments qui méritent d'être étudiés d'un peu plus près, ce que je chercherai à faire en examinant les difficultés que pose l'évaluation d'un texte spécifique : la dissertation².

ÉVALUER DES DISSERTATIONS : PROBLÈMES ET QUESTIONS

Il est clair que les modalités de l'« évaluation à l'entrée en seconde » veulent briser avec le « paradigme de l'intuition pragmatique », notamment en ce qu'elle se fonde sur une définition des *capacités* générales que vise à faire acquérir l'enseignement du français, lesquelles se subdivisent en *compétences*, elles-mêmes décomposées en *composantes évaluées*³. Le cahier d'évaluation veut évaluer deux capacités :

2. J'appelle dissertation ce genre de texte appelé « discussion » au baccalauréat (sujet 1) ou « sujet d'argumentation » (entre autres) au brevet des collèges.

3. En 1992 et 1993, ces composantes évaluées étaient des objectifs. Ces deux expressions semblent cependant synonymes, puisqu'elles sont utilisées çà et là l'une pour l'autre dans le cahier de 1994. La clarification terminologique n'est pas encore achevée.

« comprendre un texte écrit complexe » et « réaliser un message écrit ». Pour nous en tenir à cette dernière, puisque elle seule concerne notre sujet, voici reproduit le tableau des compétences évaluées, tel qu'il est proposé pour l'évaluation 1994⁴ :

CAPACITÉS	COMPÉTENCES	COMPOSANTES ÉVALUÉES		ITEM n°
Réaliser un message écrit	Produire un texte pertinent	Respecter les consignes		1
		Argumenter	Présenter des arguments	2
			Fournir des exemples	3
			Soutenir une thèse	4
	Produire un texte cohérent	Introduire et conclure	Faire une entrée en matière	5
			Achever explicitement le texte	6
		Assurer la logique du discours	Eviter les digressions	7
			Enchaîner les propos	8
	Produire un texte lisible	Savoir présenter matériellement	Mettre la ponctuation	9
			Marquer les paragraphes	10
		Respecter le code linguistique	Recourir à des constructions correctes	11
			Employer un vocabulaire approprié	12

Tout semble en place pour un modèle incontestable : l'évaluation précise les *objectifs d'évaluation* (en termes de savoir-faire plus que de savoirs⁵), les *affiche*, établit des *critères d'appréciation explicites*⁶. Reproductible dans ses grandes lignes, elle peut être améliorée et complexifiée, adaptée surtout aux objectifs spécifiques d'enseignement que définit le professeur au cours de l'année. La qualité de ce modèle d'évaluation est d'ailleurs revendiquée avec force (et raison) par les auteurs du cahier d'évaluation de 1994 – ce qui est une nouveauté⁷ :

4. Evaluation à l'entrée en seconde générale et technologique, *Document à l'attention du professeur*, 1994, p. 5.

5. Ce que précise le *Document à l'attention du professeur* de 1992 et de 1993, p. 6. « L'articulation des trois niveaux capacités/compétences/objectifs indique que l'évaluation est centrée sur des méthodes, des techniques et des savoir-faire, et non pas sur des savoirs et des connaissances ». « Objectifs » est remplacé par « composantes évaluées » en 1994 (p. 6 également).

6. L'intérêt qu'il y a à définir des compétences est qu'elles « donnent lieu à une évaluation fondée sur des critères explicites ». *Document à l'attention du professeur*, 1992, p. 6. Cette précision a disparu du *Document* de 1993, pour réapparaître sous une autre forme (v. note suivante) dans le *Document* de 1994.

7. *Document à l'attention du professeur*, 1994, p. 4. (Je souligne). On mesurera plus loin, par comparaison avec les commentaires des évaluations antérieures, la nouveauté de cette déclaration liminaire.

La présentation des objectifs évalués sous forme de tableau, comme le codage des réponses de l'élève, peut laisser l'impression de figer et de séparer ce qui est à la fois global et interactif. Mais l'évaluation en début de Seconde est d'abord une analyse des besoins. *Peut-on concevoir une analyse qui ne se fonderait pas sur une démarche précise et rigoureuse, au risque de privilégier une attitude impressionniste ?*

Oui, mais... Ouvrons le cahier 1992 à la page 52 : s'y trouve définie la compétence « Cohérence » : « Cette compétence vise à évaluer la capacité⁸ de l'élève à produire un texte logique, organisé et présentant une unité thématique »⁹. Comme le montre le tableau, cette *compétence* se subdivise en deux *objectifs*, chacun d'eux présentant deux *items* ; quatre items donc, que voici reproduits :

Cohérence	
• Délimiter le texte.	
e) L'entrée en matière prend-elle en considération le problème posé par le sujet ?	
oui	code 1
non	code 9
f) Le texte comporte-t-il une conclusion ?	
oui	code 1
non	code 9
• Assurer la logique du discours.	
g) Le texte évite-t-il les digressions ?	
oui	code 1
non	code 9
h) L'enchaînement des propos existe-t-il ?	
dans l'ensemble du texte	code 1
de façon partielle	code 2
pas du tout	code 9

Intéressons-nous à l'item g. Voici le commentaire qu'en propose le Document¹⁰ :

L'item g : évalue la capacité de l'élève à maintenir le propos dans les limites imposées par le thème.

8. Compétence = capacité ? encore un exemple de flou terminologique, qui s'estompera dans les éditions ultérieures.

9. *Document à l'attention du professeur*, 1992, p. 54 ; Cette définition est reproduite telle quelle dans le *Document* de 1993, p. 16 et 22 ; elle disparaît (au profit d'une analyse plus solide) dans le *Document* de 1994.

10. *Document à l'attention du professeur*, 1992, p. 54. C'est moi qui souligne.

Pour évaluer finement cette capacité, il faudrait avoir recours à des critères dont l'usage conduirait à une analyse très longue des copies (en particulier pour la progression thématique, les différenciations et les oppositions sémantiques). On a donc opté pour une procédure rapide d'évaluation s'appuyant sur l'expérience textuelle du correcteur, en sachant qu'elle peut être contestée.

Nous y voilà, diront les détracteurs de cette évaluation initiale en seconde : en dernier recours, c'est « l'expérience textuelle du correcteur » qui permettra de décider si « oui (code 1) » ou « non (code 9) » le texte évite les « digressions » – autant dire, pour faire encore plus *rapide*, des passages *hors-sujet*. Le détour par l'évaluation critériée valait-il la peine ? Et finalement, pour les autres items, nul besoin d'une « expérience textuelle » ? Pour l'objectif « Argumenter » et ses items *k* (« Le texte présente-t-il des arguments pertinents ? ») et *l* (« Le texte est-il illustré par des exemples appropriés »)¹¹, n'est-ce pas à une « expérience textuelle », c'est-à-dire en fait à une perception intuitive de l'ensemble du texte que l'on fait appel ? La précision concernant cette compétence à « argumenter » dans l'évaluation 1993 est d'ailleurs intéressante¹² :

Évaluer la clarté et l'aptitude à argumenter à partir d'une analyse des différents éléments qui constituent le texte (nombre des arguments, rapport entre l'argument et l'exemple) pourrait conduire à une évaluation purement formelle et à une vision parcellaire du texte. On a donc choisi une *évaluation qui appréhende la production de l'élève dans sa globalité*.

On voit bien ce que pourraient glaner là les adversaires de l'évaluation critériée de *textes*... Comme le dit l'encadré qui introduit l'évaluation de la capacité « Réaliser un message écrit » en 1993¹³,

Le nombre de compétences mises en oeuvre dans la réalisation d'un message écrit aurait pu conduire à la détermination d'un ensemble d'items plus volumineux. [...] On a cherché à ne pas réduire l'évaluation à des mesures strictement quantitatives qui auraient exigé du professeur plusieurs lectures fastidieuses et réductrices du texte produit. On a donc privilégié une *approche qualitative qui prenne mieux en compte les contenus du texte et les démarches de l'élève*.

Ici, comme dans les précédentes citations, semblent poindre certaines réticences concernant l'évaluation critériée, formulées par ceux-là mêmes qui la prônent. Certes, on a déjà cité la déclaration de principe des auteurs du cahier d'évaluation de 1994, nettement plus audacieux que leurs prédécesseurs. Mais si cette évolution est heureuse, il n'empêche que les arguments avancés par les adversaires d'une évaluation

11. Pour ces items, les réponses possibles du correcteur sont plus nombreuses : « deux arguments pertinents [ou exemples appropriés] ou plus (code 1) » ; « un seul argument pertinent [ou exemple approprié] (code 2) » ; « aucun argument pertinent [ou exemple approprié] (code 9) » ; « absence d'argument [ou d'exemple] (code 0) ». *Document à l'attention du professeur*, 1992, p. 55.

12. *Document à l'attention du professeur*, 1993, p. 18. C'est encore moi qui souligne.

13. *Document à l'attention du professeur*, 1993, p. 14. C'est toujours moi qui souligne.

critériée trouvaient encore, sinon une expression « officielle », du moins un terreau favorable dans les cahiers d'évaluation jusqu'en 1993.

On passera rapidement sur la *perte de temps* qui justifie pour les auteurs des *Documents* de 1992 et de 1993 le choix d'une « procédure rapide » destinée à éviter l'« analyse très longue des copies » qui demanderaient « plusieurs lectures fastidieuses »¹⁴. Ce n'est pas un argument totalement faux quand on sait la difficulté de la tâche de correction des devoirs en lycées. Notons juste que cet argument surprend dans un document provenant d'un lieu, le Ministère de l'Éducation Nationale, où sont censés être établis les programmes – où pourrait donc se faire jour une autre conception du temps d'apprentissage... et d'enseignement ! Néanmoins il est certain que l'enseignant qui veut donner à ses élèves à produire régulièrement des dissertations dans le souci de mettre en place un réel *entraînement* à l'écriture ne peut se permettre de passer un temps infini à l'évaluation fine de ces dissertations. Surtout si son choix qui semble judicieux est de faire produire dès le début de l'apprentissage des dissertations *complètes* en refusant de considérer qu'apprendre à rédiger des textes passe par la réalisation successive de paragraphes¹⁵.

Ce dernier point renvoie d'ailleurs à un autre problème de la dissertation et peut servir à alimenter un argumentaire hostile à l'évaluation critériée : si l'on travaille sur la globalité du texte, est-il possible, voire souhaitable, d'envisager une évaluation qui ne soit pas *globale* ? Si l'on admet que la compétence à argumenter se vérifie *en texte*, comment envisager autre chose qu'une « évaluation qui appréhende la production de l'élève dans sa globalité¹⁶ » ? Et quels critères de réussite à l'argumentation sinon une *impression* d'efficacité ? Seule une perception *intuitive* née d'une « expérience textuelle » permet de décider de la maîtrise de la compétence à argumenter. Il en est de même pour l'introduction par exemple : savoir introduire un texte est indissociable de la compétence à organiser globalement ce texte ; comment donc évaluer autrement une introduction (ou la compétence à rédiger une introduction) qu'en prenant en compte l'ensemble du texte, sauf à s'en tenir à des critères mesurables mais insuffisants au niveau requis en lycée ?

Si donc on se refuse à une analyse très fine des compétences (impossible en pratique) et que l'évaluation de compétences spécifiques renvoie *in fine* à une perception intuitive et globale, où est le gain ? Dans la bouche des adversaires de la rénovation des lycées, cela a vite fait de devenir une critique en règle : au bout du compte, était-il utile de faire tout ce détour pour en arriver là ? Il y a pas mal de chances pour qu'une évaluation *empirique* parvienne au même résultat qu'une évaluation aussi floue que l'évaluation à l'entrée en seconde. D'autant que les annotations du professeur en marge de la copie auraient pointé tout aussi clairement les problèmes (« argument non pertinent », « exemple inadéquat », « hors-sujet »...), et rien n'autorise à imaginer que le même professeur n'aurait pas su inventer les

14. ces termes sont repris des citations faites plus haut.

15. Sur ce principe comme sur ceux qui suivent, on renverra à l'ouvrage paru au CRDP de Lille en 1994 : *Apprentissages de la dissertation*, de F. Darras, B. Daunay, I. Delcambre, M.P. Vanseveren.

16. ces termes sont repris des citations faites plus haut.

exercices nécessaires à la résolution des problèmes perçus – qui sont, de toutes façons, toujours les mêmes... Bref, voilà bien des raisons de s'en tenir à l'évaluation traditionnelle, à ne pas sortir du « paradigme de l'intuition pragmatique » que définissait De Ketele. Lequel signale d'ailleurs qu'« on trouve des arguments dans la littérature spécialisée pour défendre un tel paradigme » ; il cite notamment l'article d'un chercheur, J. Weiss¹⁷, qui se demande « si finalement l'approche intuitive et pragmatique des enseignants ne vaut pas celle des experts de l'évaluation¹⁸ »...

ARRÊT SUR LE DÉTOUR

Fermons, sitôt ouvert, le débat entre « spécialistes » et restons dans une perspective *empirique* : il est difficile de ne pas s'empêcher de considérer, *intuitivement*, que les tenants de l'évaluation traditionnelle ont *globalement* tort... Et que le *détour* par d'autres pratiques vaut la peine. La pédagogie est d'ailleurs souvent affaire de détours. Que gagne, en termes d'apprentissage, l'élève à voir ses copies évaluées autrement ? C'est ce qu'il convient d'examiner. Rapidement, car il n'est pas toujours nécessaire de traîner sur des évidences, quand il s'agit de combattre la mauvaise foi.

Tout d'abord, il n'est pas inutile de préciser que l'approche globale intuitive des cahiers d'évaluation (ou de toute évaluation de ce type) n'est pas de même nature que l'approche globale de l'évaluation traditionnelle : dans le premier cas, on évalue, à travers le texte pris dans sa globalité, une compétence spécifique ; dans l'autre il n'y a pas de compétences spécifiques identifiées : le global est plutôt *amalgame*. Or personne ne songerait à affirmer que l'acte d'enseignement est *global* : il semble même évident qu'il n'est pas inutile de s'arrêter sur un point comme l'argumentation, pour clarifier la différence entre argument et exemple, préciser ce qu'on entend par contre-argument ou réfutation, réfléchir à l'efficacité d'un argument selon le contexte d'énonciation, etc. Dès lors, que la compétence à argumenter soit évaluée *en texte* n'empêche pas qu'on la repère comme compétence spécifique. Et qu'on l'affiche comme objet d'évaluation dans le devoir demandé aux élèves. L'avantage n'est pas mince : il rend plus *lisible* le cours... et l'évaluation, qui renvoie à un moment repérable de l'apprentissage.

Dans le même ordre d'esprit, il n'est pas inconcevable que l'enseignant *module* son apprentissage (dans les séances du même nom ou ailleurs...) selon les réussites ou les difficultés des élèves, en les informant des choix qu'il fait. Le *détour* par l'explicitation n'est pas le moindre signe de respect de l'élève, gage de son implication. D'autant que ce détour a un avantage secondaire non négligeable : il oblige le professeur lui-même à clarifier ses objets d'enseignement, à valider ses intuitions sur la valeur de telle ou telle séquence d'apprentissage, à organiser rationnellement son cours tout en tenant compte de ce que savent faire *tels* élèves à *tel* moment.

17. J. Weiss, « La subjectivité blanchie ? », in De Ketele, 1986, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck.

18. résumé des propos de J. Weiss par De Ketele, article déjà cité, p. 61.

Voici par exemple une grille proposée à une classe de seconde (et en partie élaborée avec elle) pour une dissertation en cours d'apprentissage : elle est incontestablement faite de bric et de broc, elle ne repose pas sur une définition très stricte des objectifs et des compétences, elle est pour tout dire fort *empirique*, mais elle installe un contrat plus clair avec l'élève.

DISSERTATION N° 3		
CRITÈRE	BARÈME	NOTE
Prise en compte d'un lecteur ignorant	2	-
Reformulation du sujet	2	-
Référence à des « discours sociaux » (F.T.4 ¹⁹)	3	-
Utilisation du schéma polémique ²⁰ (F.T.1)	2	-
Position du rédacteur apparente (F.T.2)	2	-
Argumentation pertinente	3	-
Exemples pertinents	2	-
Utilisation de la banque de textes ²¹	2	-
Choix du texte n° 8 ²²	2	-
Présentation du devoir (F.T. 3)	-2	-
TOTAL	20	-

Et, pour retourner un argument présenté (*concedé*) plus haut, on observera qu'évaluer une copie avec une grille de ce type (où les points attribués à chaque critère ont été déterminés *au jugé*, sans grande rigueur) aboutit somme toute à un résultat proche de celui que donnerait l'attribution d'une note globale. Et c'est précisément ici le *détour* par la formulation de critères (dont les imperfections ont été plus qu'il ne faut soulignées...) qui importe.

Mon objectif n'est cependant pas ici de plaider pour des grilles. Encore moins pour le *chiffage* des critères : l'illusion de la note *juste* est un folklore. Ce qui importe à mes yeux est le regard que l'enseignant pose sur la copie et sur l'élève. Et ce qui fait gagner le passage par le critère *objectivé*, c'est une certaine conception du travail

19. F.T. pour fiche technique – que les élèves rédigent en groupe après une séance d'apprentissage sur la question. En ce qui concerne les « discours sociaux » et plus généralement les modalités de l'apprentissage de la dissertation qui sont ici évoquées, je renvoie encore à l'ouvrage paru au CRDP de Lille : *Apprentissages de la dissertation*.

20. *Ibid.*, chapitre 9.

21. Une banque de textes est donnée aux élèves (et étudiée avec eux) en même temps que le sujet de dissertation. *Ibid.*, chapitre 5 D.

22. Les élèves doivent ajouter, aux textes de la banque de texte donnés par le professeur un texte de leur choix.

scolaire : écrire une dissertation demande la maîtrise de *techniques* qui *s'apprennent*; ces techniques peuvent s'enseigner, et être nommées... Encore faut-il savoir l'usage que l'on fait des critères définis ; ce qui suit traitera de cette question, en examinant un autre élément de l'évaluation, le plus important à mes yeux : *l'annotation*.

UN TEMPS FORT DE L'ÉVALUATION DES DISSERTATIONS : L'ANNOTATION

L'annotation est un lieu possible de *dialogue* avec l'élève. Dialogue souhaitable en général mais indispensable dans une production comme la dissertation : l'élève s'investit dans une telle écriture, non seulement comme élève mais comme personne : « écrit théorique », la dissertation donne à l'élève la possibilité de prendre la posture de l'intellectuel apprenti, certes, mais intellectuel tout de même. C'est en tout cas ce qui lui est implicitement demandé. Dès lors, son discours l'implique fortement, au-delà des *idées* débattues. L'évaluation doit par conséquent être particulièrement respectueuse de l'écriture de l'élève. Et, à tout prendre, puisque la dissertation est un « écrit théorique », l'évaluation peut se permettre d'être elle-même théorique. Tel est le principe qui fonde ma pratique de l'annotation que je vais présenter.

On lira ce qui suit comme la *description* d'une pratique personnelle, non comme une *prescription*, encore moins comme une *apologie*. Les commentaires qui accompagnent cette description sont en fait l'énoncé de *principes* qui expliquent mes choix. Ceux-ci me semblent efficaces et c'est à ce titre que je les présente ici, mais je n'ignore pas qu'il y a bien des améliorations à apporter à ce que je propose, bien des critiques à faire : ce n'est pas une excuse, mais une protestation anticipée contre qui voudrait me prêter la naïveté de croire que mes propositions peuvent avoir valeur de panacée...

La distance contre la spontanéité

Ma pratique de l'annotation peut se résumer en peu de mots : aucune remarque n'est mise dans la copie de l'élève, toutes les annotations sont renvoyées sur une feuille à part, les *marques* dans la copie se résumant à des appels de notes dans la marge. Ces marques peuvent concerner quelques mots (mis alors entre crochets) ou une longue portion de texte (dont le début et la fin sont dans ce cas signalés au moyen de flèches).

L'avantage le plus notable est le *respect* que cela témoigne à l'élève pour lui-même et pour son travail. Ce fut à vrai dire ma première motivation. Un élève de seconde peut passer plusieurs heures à produire une dissertation : stigmatiser ses erreurs par des *notes* dans la *marge* témoigne à mes yeux d'une désinvolture qui semble justifier finalement celle de certains élèves peu enclins à donner du terrain à l'encre rouge de leur professeur. D'autant que ces *notules* sont souvent, de la part de l'enseignant, *spontanées*. D'où des traces d'animosité fréquentes, qui témoignent davantage de l'agacement du labeur de la correction que de la volonté de faire comprendre à l'élève une erreur.

La *distance* que crée l'annotation sur une feuille libre aide à éviter ces marques d'humeur. Et quand elle ne les évite pas, elle permet de les corriger. A la conclusion d'une copie :

Je pense que lire est essentiel dans la vie, pour enrichir notre vocabulaire, mais ne pouvons-nous pas le faire avec plaisir ?

répond l'annotation suivante :

C'est une conclusion effarante : on lit pour le vocabulaire ? La culture, c'est le vocabulaire ? Quant à votre question, elle pouvait se poser au début, pas à la fin ! L'agacement que vous pouvez sentir dans cette remarque tient au fait que je regrette que vous ayez peu exploité le matériau que vous avez rassemblé et qui était suffisant pour faire une bonne dissertation.

L'excuse est certes voilée, qui plus est un brin moralisatrice, et sans doute peu productive..., mais excuse il y a tout de même.

La distance de l'annotation différée permet d'éviter des jugements sur les erreurs des élèves. Voici un extrait de copie :

Je pense que le raisonnement de B. Bettelheim²³ est logique, mais il peut y avoir un défaut. Si l'enfant a [...].

Cette méconnaissance par l'élève de la situation institutionnelle dans laquelle s'insère la dissertation, qui lui interdit de porter un jugement de valeur sur un propos d'auteur on ne peut plus *légitime*, provoque souvent un moment d'exaspération chez le professeur de lettres qui comprend mal qu'on puisse n'avoir pas plus de respect des auteurs, fussent-ils américains, psychanalystes et vulgarisateurs... Exaspération qui ne serait pas grave si elle n'empêchait l'enseignant d'analyser le réel travail de l'élève. Face à cet extrait de copie, mieux vaut différer l'annotation, pour pouvoir signaler que la lecture a permis de repérer la qualité de la structure du paragraphe plus que l'erreur d'ouverture :

Excellente annulation²⁴. Evitez cependant de donner votre jugement sur un auteur célèbre de cette façon : cela peut (et c'est dommage) disqualifier votre propos.

Si la remarque témoigne d'une lecture positive, en faisant passer l'erreur au second plan, elle prend surtout la peine de *justifier* la critique.

Ce qui n'empêchera pas le même élève de recommencer au devoir suivant (signe que rien n'est si peu évident que la maîtrise des codes institutionnels...) :

23. allusion au texte d'un auteur cité dans la banque de textes.

24. la notion d'annulation renvoie au schéma polémique : v. *Apprentissages de la dissertation*, ouvrage cité, chapitre 9.

La réflexion d'Italo Calvino²⁵ est très intelligente et très recherchée tout en ayant oublié quelques détails.

Le professeur n'a plus qu'à se répéter – en mettant cette fois l'accent sur le problème spécifique²⁶ :

Cela est maladroit : ne jugez pas l'avis d'un auteur. Vous pouvez le contredire par des arguments ou des contre-exemples, mais ne prenez pas le risque de porter un jugement de valeur sur l'intelligence d'un auteur.

Ma pratique active et, si j'ose dire, passive (c'est-à-dire vécue comme élève) de l'annotation me fait penser qu'il y a bien des causes d'agacement chez le correcteur de dissertation. La moindre n'est pas celle que je viens de signaler, la non maîtrise par l'élève de codes que j'ai qualifiés d'institutionnels, ou plus généralement sociaux – qui fait dire à tel élève : « Sartre dit n'importe quoi », ou qui amène tel autre à mettre sur le même plan un commentaire de Mircea Eliade et un extrait du courrier des lecteurs de *Télé 7 jours*. Or l'agacement est inversement proportionnel à la gravité réelle de l'erreur, mais touche un point sensible *chez le seul professeur* : la hiérarchie des valeurs culturelles, dont certains sont parfois surpris qu'elle ne soit pas encore intégrée par l'apprenant, quand c'est bien une des fonctions du lycée que de la lui imposer ou au mieux de la lui faire construire...

Autre source d'agacement, d'exaspération même, et toujours inversement proportionnelle à l'importance réelle de l'objet : l'orthographe, dont on s'étonnera toujours qu'elle puisse mobiliser tant d'énergie chez les plus honnêtes gens... Le mode d'annotation que je pratique, par l'importance qu'elle donne aux compétences *textuelles*, met l'orthographe à sa place, c'est-à-dire de côté... Pour une raison simple : il n'est pas vrai qu'en lycée²⁷ les erreurs d'orthographe nuisent *réellement* à la lisibilité d'un texte : on peut donc l'évacuer de l'évaluation de la dissertation. Reste que l'on ne peut en faire totalement abstraction, puisque sa maîtrise est exigée en fin de cycle ; comme il ne semble pas judicieux (litote, autant le préciser) de construire des séquences consacrées à l'orthographe, il peut être intéressant de profiter de l'écriture d'une dissertation pour amener l'élève en difficulté dans ce domaine à s'améliorer.

Pour ma part, je m'y prends ainsi : en règle générale, je ne souligne aucune erreur orthographique dans les copies (voir le principe énoncé plus haut : respect de la copie, donc de l'élève). Pour les erreurs que je suppose dues à une *ignorance spécifique*, que ce soit pour des mots savants ou courants (interressant, malgré, méthaphore, synonyme...), j'écris le mot correctement orthographié en marge. Quand je perçois un *système d'erreurs* chez un élève (confusion *à la, celse*, confusion fin de verbes et de noms...), je souligne (transgression !) toutes les erreurs du même type et ajoute une remarque dans mes annotations. Dans tous les cas, une intervention de

25. allusion au texte d'un auteur cité dans la banque de textes.

26. et en négligeant l'erreur syntaxique. Voir plus loin.

27. à vrai dire, ce n'est pas beaucoup plus vrai ailleurs non plus, sinon sous forme d'exceptions.

ma part sur le plan de l'orthographe vaut *contrat* avec l'élève : l'erreur ne sera pas répétée dans la copie suivante²⁸.

Ce qui précède ne veut pas prétendre que les élèves ne font plus d'erreurs d'orthographe : mais l'objet du débat est de savoir qu'en faire dans une évaluation. Ce qui ressort de tout cela est simple : quand bien même je serais agacé par la fréquence des erreurs orthographiques (mais cette cause là d'ulcère au moins m'est épargnée), les règles d'évaluation que je m'impose m'empêchent de traduire cet agacement dans la copie. Il en est de même pour ce qui touche à la syntaxe (pensons à l'inévitable : « utilisez le subjonctif ! »), au style (« tout cela manque de clarté... ») ou aux règles de présentation (« soulignez donc les titres !!! »).

En fait, pour les erreurs signalées jusque là, c'est plus leur répétition qui exaspère. Mettons de côté le fait que l'effet de récurrence pour le professeur tient pour une grande part à la masse des copies qu'il corrige et que l'élève, lui, tout compte fait, ne reproduit pas tant que ça la même erreur : il reste vrai qu'il peut être irritant de voir une erreur consciencieusement répétée par le même élève. Outre qu'il est de toutes façons inutile de s'en énerver, on néglige le fait que cela peut être un indicateur positif : un texte comme la dissertation est difficile à produire, et la surcharge de travail est telle (même en relecture) qu'il est presque impossible pour un élève en grande ou moyenne difficulté de penser à tout ; il est donc plutôt heureux qu'il fasse (inconsciemment s'entend) le choix de négliger les détails (souligner les titres, accorder le verbe et le sujet, mettre un y où il faut) quand il rédige une dissertation...

Mais il y a sans doute une cause plus profonde à l'irritation : le présupposé moral : si l'élève fait la même erreur (dans les domaines les plus divers), c'est qu'il ne fait pas attention, pas d'effort, voire qu'il le fait exprès... L'un des intérêts de l'évaluation longue et distanciée est de faire abstraction d'un tel présupposé moral : le correcteur se donne pour tâche l'annotation d'une copie, et la mise en place des conditions d'une utilisation optimale. Ce n'est pas là affaire de morale, mais d'efficacité.

Une analyse textuelle

Différer l'annotation et lui réserver une place spécifique, c'est éviter les sautes d'humeur, mais c'est surtout permettre au correcteur de *prendre la posture du spécialiste du texte*, qui analyse un fonctionnement textuel. Analyse qui peut être livrée à l'élève : voici la deuxième remarque sur une copie :

Votre première partie est très habilement construite : vous présentez une opinion (« La télévision abrutit les jeunes ») en marquant votre distance par rapport à elle, puis vous réfutez cette opinion par une argumentation solide. Voilà le schéma général d'une partie de dissertation.

28. Pour les erreurs du deuxième type, l'injonction n'est pas garante du résultat... Il m'est arrivé dans ces cas là, à l'occasion d'un travail en groupes, de proposer à tel élève des exercices de remédiation spécifiques.

Cette posture offre la possibilité d'établir un *diagnostic* du texte. Voici, pour la même copie, la troisième remarque :

Votre deuxième partie, qui obéit à ce schéma également, est moins réussie, pour deux raisons :

– vous plaquez une opinion (« Certains pensent que... ») sans l'étayer d'arguments mais en donnant des exemples qui vont contre le propos attendu : il est évident qu'une personne âgée et malade regardera la télévision, et personne ne songerait à s'en lamenter ! De fait, cet exemple convenait plutôt pour réfuter l'opinion de ceux qui se plaignent de l'importance de la télévision dans la société.

– Votre réfutation est trop restrictive : la télévision ne peut pas remplacer l'école, certes. Mais quel rapport avec l'exemple précédent (personnes âgées) ?

On observera dans l'annotation précédente une remarque sur le *contenu*, mais à l'appui d'une analyse du *fonctionnement du texte*. Or dans les annotations spontanées des correcteurs, il n'est pas rare que les réactions soient liées au contenu, comme si le dialogue entre l'élève et le professeur était une continuation de la *discussion*. Bien sûr, une remarque sur le contenu (du genre : « Pensez-vous vraiment que tous les jeunes détestent l'école ? ») veut signaler un *manque* dans l'argumentation. Mais l'élève peut ne pas le percevoir : aussi vaut-il mieux faire là encore le choix de l'explicitation, comme plus haut.

Pour donner corps à l'idée que l'apprentissage de la dissertation est *technique*, et que la dissertation n'est pas un *bavardage* (représentation ancrée dans bien des esprits – et pas seulement dans ceux des élèves...), mieux vaut éviter de *bavarder* avec l'élève ! Cela permet notamment d'éviter la confusion dangereuse des instances d'énonciation : si le *correcteur* n'est pas le *lecteur* (on dit assez à l'élève qu'il écrit pour un lecteur qui ne connaît pas le sujet – ce qui serait un comble pour le correcteur), il n'est pas judicieux que ce correcteur réagisse comme un lecteur... A la suite d'un argument qui tombe à plat, c'est-à-dire qui ne prouve rien, plutôt que d'écrire en marge: « Et alors ? », ce qui veut signaler l'inefficacité du propos, mais crée la confusion énonciative en instaurant un dialogue élève/correcteur sur le contenu, je préfère une remarque comme celle-ci :

Un lecteur pourrait vous dire : « Et alors ? » [...].

Qu'on ne voie pas de contradiction avec l'introduction de cette partie, où je disais que l'annotation était un lieu privilégié de dialogue avec l'élève. Le dialogue qui s'instaure porte sur le texte, le travail de l'élève, ses compétences, ses difficultés... pas sur les idées débattues.

La distinction correcteur/lecteur peut aider à construire l'opposition élève/rédacteur. Linguistiquement, je vois là un problème technique : il me semble difficile d'écrire : « Le rédacteur présente une réfutation trop restrictive... » Le gain de justesse ne compenserait pas la perte en lisibilité (et en sérieux, peut-être, du point de vue de l'élève). D'où ce « vous » qui s'adresse à l'élève pour lui signaler une erreur repérée dans le texte et donc imputable au rédacteur :

Relisez-*vous* et *vous* verrez que *vous* présentez des opinions contradictoires dans le désordre, sans aucun lien, ce qui fait qu'*on* ne peut pas vraiment savoir où *vous* voulez en venir. La dernière phrase du premier paragraphe se termine par : « ce n'est pas tout à fait vrai », et la première phrase du deuxième paragraphe est : « On ne peut pas dire cela ». Le problème est qu'*on* ne sait pas ce que représentent « ce » et « cela ».

Le « on » désigne bien un lecteur qui n'est pas le correcteur; mais le « vous » désigne à la fois l'élève, invité à repérer dans le texte un dysfonctionnement et le rédacteur, responsable de celui-ci. Qu'on ne s'imagine pas qu'il s'agisse là de futilités. Dire à qui que ce soit (même à un élève...) qu'il « présente des opinions contradictoires dans le désordre, sans aucun lien » est tout simplement proche de l'injure. A moins que l'on stigmatise seulement un problème technique d'écriture, ce qui revient à reporter le défaut d'organisation logique sur le rédacteur, pas sur la personne de l'élève – qui, elle, est créditée d'une juste logique, puisqu'elle est invitée à repérer ce dysfonctionnement.

Cette distinction élève/rédacteur est un des objets d'apprentissage essentiels dans mon cours, même si je n'en ai pas encore trouvé la traduction dans mes annotations. Je me console en me persuadant que la forme des remarques que je fais insiste suffisamment sur la *distance* entre le correcteur et le lecteur pour que celle-ci rejaille sur le rapport entre élève et rédacteur.

Un apprentissage progressif

L'objectif essentiel d'une telle pratique d'annotation est d'amener les élèves à se faire une représentation plus claire de l'objet dissertation. D'où les nombreuses remarques qui pointent une réussite, destinées à ancrer des conseils généraux donnés en cours dans des pratiques effectives d'écriture, et autorisant des conseils plus spécifiques. On en a vu des exemples, en voici un petit échantillon – sur des problèmes divers, mais touchant tous à des problèmes textuels :

Votre première partie présente quatre paragraphes où vous passez en revue quatre catégories différentes de héros :

– deux paragraphes fonctionnent très bien : vous donnez un exemple à l'appui d'une *opinion* que vous commentez ;

– les deux autres en revanche (marqués du chiffre 2²⁹) sont des exemples un peu isolés, en tout cas indépendants d'une opinion : vous ne faites que citer des *comportements*, sans montrer en quoi ils sont bénéfiques.

Il y a là un petit « réglage » à faire pour rendre cette partie excellente.

Votre introduction est quasiment parfaite : vous posez le *thème* du sujet, en donnant des précisions utiles, puis vous posez, en la prenant à votre compte, la *question* du sujet.

29. puisque c'était la deuxième remarque...

Vous avez cherché à suivre le schéma polémique³⁰, et c'est bien, car c'est la bonne voie pour produire une dissertation « efficace ». Poursuivez dans cette voie, mais évitez un écueil et améliorez sur un point votre utilisation du schéma :

– l'écueil à éviter est le côté formel. Vous écrivez deux fois : « On ne peut pas dire cela ». Cette phrase est une « schématisation » de ce qu'il faut faire, mais ne doit pas se retrouver telle quelle dans un texte ;

– l'amélioration tient à la deuxième phase du schéma polémique, que vous réalisez trop vite en conclusion : vous écrivez (schématiquement) : « On ne peut pas dire ++ ni -- » ; mais vous oubliez d'aller plus loin et de poser un problème nouveau. Car si l'« on ne peut pas dire ++ ni -- », comment résoudre la question du sujet ? C'est cette phase du schéma qui manque, et qui pouvait se réaliser dans une troisième partie.

Ce paragraphe est bien construit, mais il gagnerait à présenter un « discours social³¹ » : *qui peut penser cela ?*

Les remarques sont parfois longues, et certaines peuvent sembler hors de portée des élèves. Ne négligeons pas la difficulté qu'engendre ici l'absence de contexte (la dissertation ou plutôt le passage qui correspond à la remarque, mais aussi le cours). Néanmoins, il est certain que les élèves peuvent avoir du mal à prendre la posture de l'analyste du texte... Cela aussi demande un apprentissage spécifique. C'est dire que ces remarques doivent faire l'objet d'une exploitation pédagogique.

La première forme de cette exploitation pédagogique est le statut donné à cette feuille d'annotations : elle doit être gardée par l'élève et glissée dans la dissertation suivante. Cela permet au correcteur de juger de la pertinence d'une de ses remarques antérieures par l'usage qu'en fait l'élève. On est loin du miracle, et il n'est pas rare de trouver dans mes annotations des remarques du genre :

Relisez ma remarque 3 du précédent devoir : elle peut s'appliquer ici mot pour mot.

Si l'on admet par principe que l'élève fait ce qu'il *peut* (et il vaut mieux poser ce principe que de parier sur sa paresse, sa négligence ou sa désinvolture – imperfections morales dont les indicateurs sont difficiles à déterminer...) et qu'il peut toujours *mieux* faire (ce qui évite le scandale de le considérer comme *incapable*, pronostic qui empêche à l'avance tout acte pédagogique), la situation n'a rien de désespérant. Elle ne fait que rappeler qu'il ne suffit pas de *dire* pour que l'élève *entende*, et mieux – ou pire – il ne suffit pas que celui-ci *entende* pour qu'il *sache faire*...

Le malentendu qui explique que d'une dissertation à l'autre il soit possible de faire la même remarque est à prendre au sérieux et doit amener le professeur à faire des hypothèses pour intervenir efficacement. L'hypothèse basse est que la formulation de la remarque n'était pas à la portée de l'élève et il suffira de la reformuler autrement ; l'hypothèse haute peut être que si l'élève n'a pas pris en compte la remarque, c'est qu'elle a été faite à un moment de son apprentissage où cet élève ne pouvait pas la comprendre – indicateur de la nécessité de mettre en place de nouvelles démarches pédagogiques appropriées.

30. Cf. *Apprentissages de la dissertation*, chapitre 9.

31. Cf. *Apprentissages de la dissertation*, chapitre 10.

Cela peut s'observer d'ailleurs au moyen d'une autre exploitation pédagogique des annotations : la reformulation par les élèves des remarques (qu'ils jugent) importantes. Plusieurs variantes sont possibles, j'en proposerai ici deux. Les élèves travaillent individuellement, et choisissent la remarque qui leur semble la plus judicieuse – c'est-à-dire la plus profitable pour le devoir suivant. Ils la reformulent en l'explicitant : soit ils expliquent comment ils s'y sont pris pour produire l'erreur ou la réussite signalée, soit ils trouvent dans leur texte (ou les précédents) d'autres exemples illustrant la remarque, soit ils proposent une amélioration possible du passage annoté. L'occasion est bonne pour observer et aider les élèves qui ne comprennent pas ce qui leur est signalé. Autre variante : les élèves travaillent en groupes et s'échangent leur copies, choisissent dans celle qu'ils ont sous les yeux une remarque et l'explicitent en proposant des améliorations : c'est souvent l'occasion de discussions animées et surtout productives.

Dernière exploitation pédagogique que je proposerai, la plus importante à mes yeux. J'ai dit plus haut (voir la « grille » reproduite) que je fais rédiger aux élèves des « fiches techniques » sur les points abordés en cours concernant la dissertation (exemples : le schéma polémique, l'argumentation, les discours sociaux, etc.). Ces fiches s'élaborent progressivement, au fur et à mesure que des informations sur un objet sont données en cours. A chaque « corrigé » de dissertation (dont on a compris qu'il ne prend jamais la forme d'un discours magistral adressé à la classe), chaque élève note sur les fiches qui conviennent des exemples tirés de sa propre copie – exemples de réussites ou d'erreurs. A un moment de l'année, où la dissertation n'est plus le centre des préoccupations, la classe fait un bilan : les élèves, en groupes, rédigent des fiches quasiment définitives en s'inspirant de celles qu'ils ont individuellement et progressivement rédigées au cours de l'année ; nouvelle occasion d'une relecture des copies et des annotations pour illustrer le propos d'exemples. Concrètement, chaque groupe rédige une fiche, soumise à l'approbation ou à la critique (et l'amélioration) de la classe ; cela aboutit à la rédaction collective d'un livret (que je tape à la machine), contenant toutes les « fiches techniques » relatives à la dissertation.

En guise de conclusion...

La description de ces différentes exploitations pédagogiques signale clairement que le but des annotations à mes yeux n'est pas d'avoir une efficacité immédiate, d'une dissertation à l'autre. Elles entrent dans un apprentissage progressif, et n'en sont qu'un élément.

Reste à conclure : il ne m'était pas possible d'éluider la question que se sera posée tout lecteur suffisamment bienveillant pour être parvenu jusqu'à ces lignes : combien de temps cela prend-il ?

La question, je l'entends bien, ne concerne pas le temps utilisé en cours pour exploiter ce matériau pédagogique : quoique la pression du programme soit souvent trop forte pour ne pas donner à penser qu'on gagnerait à être plus rapide... Pas de réponse longuement argumentée là-dessus : le temps de l'apprentissage est long et,

par définition, ne se détermine pas selon des normes extérieures, mais au gré des besoins des élèves.

Pour ce qui est du temps passé par le correcteur pour un tel travail d'annotation, je ne peux que dire mon expérience : si les principes que j'ai énoncés m'obligeaient au départ à consacrer en moyenne plus de 30 minutes par copie (l'apprentissage demande du temps, même pour l'enseignant...), je considère désormais qu'une correction ne doit pas me prendre plus de 15-20 minutes en moyenne par copie – ce qui correspond au temps moyen passé par tout correcteur sur une copie complexe. En fait, le temps perdu à l'écriture des remarques est gagné dans la lecture de la dissertation. Non que cette lecture soit moins attentive, mais elle est davantage *ciblée*, donc plus efficace et par conséquent plus rapide.

Le seul fait de ne pas focaliser son attention sur les erreurs orthographiques, grammaticales ou stylistiques et donc de ne pas les relever systématiquement est un gain considérable de temps. D'autre part, le choix d'une lecture *diagnostique* facilite l'appréhension du texte de l'élève, de même que sa notation. Pour une raison au moins : l'enseignant, considéré comme analyste du texte, sait ce qu'il recherche comme indice de la réussite ou de l'erreur de l'élève. D'autant que ce dernier écrit sa dissertation en cherchant à mettre en oeuvre des techniques d'écriture construites en cours : si l'enseignant porte son attention sur un objet spécifique d'apprentissage, sans vouloir nécessairement, à chaque fois, être exhaustif dans son appréciation, son esprit est plus apte à repérer dans la copie l'objet (ou les objets) précis de l'évaluation.

Il n'est pas dans mon intention de chercher à être plus convaincant... Car il n'y a personne à convaincre à cet endroit de l'article : si l'on a trouvé un intérêt à l'énoncé des principes pédagogiques qui sous-tendent la pratique d'évaluation présentée, on admettra sans difficulté que la question du temps passé à la correction, pour n'être pas négligeable, est *annexe* : car chacun peut faire siens des principes en les adaptant, par le biais de l'expérimentation, à sa propre pratique. Dans le cas contraire, cela fait quelques pages que cet article n'est plus lu...

Pour en finir vraiment avec ce sujet, et dans le but de conclure canoniquement par une ouverture (qui, dans un souci stylistique, ne s'interdira pas la prétérition), il est inutile de dire que tous les principes énoncés pour la dissertation valent évidemment pour tous les textes complexes que les élèves de lycée ont à rédiger, notamment le commentaire composé (répertorié comme sujet 2 du baccalauréat) et la composition française sur un sujet littéraire (sujet 3)... quelles que soient les variantes proposées dans les dernières *Instructions Officielles* en la matière.