

# Sobre la correcció de textos escrits al batxillerat

Joan Busquets Gasulla\*

## Resum

En una situació normal d'aula, la correcció del professor es posa sovint de manifest per mitjà d'anotacions en els escrits dels alumnes. Aquesta correcció, anotada i qualificada, tanca generalment el procés d'escriptura. En aquest article, es planteja la necessitat de conèixer les activitats reals de correcció de textos escrits al batxillerat i s'hi reflexiona sobre la possibilitat de dur a terme un procés de reparació i reescriptura que prengui l'escrit anotat pel professor com a desencadenant de la reflexió lingüística i la millora del text.

## Paraules clau

anotacions de correcció del professor, reflexió lingüística, reparació de textos, reescriptura

Recepció original: 4 de setembre de 2007

Acceptació: 14 de novembre de 2007

## L'escriptor escolar

L'alumne que redacta amb facilitat un primer esborrany pot arribar a creure que escriure és un acte automàtic del qual és exclosa, tanmateix, la reflexió que cal per dur a terme les activitats lingüístiques més sistemàtiques. I ho pot arribar a creure perquè assimila les seves activitats com a escriptor fora de l'escola a la simplicitat, amb un control metalingüístic conscient mínim o nul. Per a molts alumnes, «fer gramàtica» és una activitat que se circumscriu a l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts de la disciplina de llengua i que no es combina amb l'acte d'escriure: per a aquests alumnes, escriure en situació escolar és expressar-se espontàniament per mitjà d'un text considerat com a definitiu tan bon punt es dona per acabat. A més, determinades pràctiques escolars han configurat històricament un model d'activitats d'escriptura que reforça aquesta concepció. De tota manera, l'ús escrit de la llengua sembla impossible sense algun tipus d'activitat metalingüística, encara que aquesta activitat no sigui conscient (Karmiloff-Smith, 1994; Camps, 2000)<sup>1</sup>.

En la producció de textos escrits hi ha zones obscures, i una d'aquestes zones obscures és el pas de la ment a l'escriptura (Hagege, 1985). Els textos 1.1 i 1.2 d'una alumna de batxillerat (figures 1 i 2) són una mostra d'escriptura que se centra principalment a dir el pensament (explica com ha realitzat un treball de lectura referit a *Tormento*, de Galdós) i que desatén el funcionament lingüístic. En conseqüència, la disfunció lingüística acaba repercutint en la construcció del sentit. Fixem-nos, per

(\*) Professor de Llengua Catalana i Literatura a l'IES-SEP Escola del Treball, de Barcelona. Membre del Grup de Recerca GRERLI, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jbusquets@correu.escoladeltreball.org

(1) Això significa que una tasca com la textualització no és una fase més del procés canònic de producció d'un text escolar, en el sentit que si es planifica bé, es textualitza bé perquè es pot revisar bé. Al contrari, és una acció essencialment complexa: l'alumne que escriu ha de gestionar alhora la textualització del seu pensament i la gramàtica necessària perquè el text que elabora sigui un text lingüísticament ben format.

exemple, en una construcció com «...perquè amb aquest treball del llibre de Tormento és per ficar-se en la història...», que l'alumna manté sintàcticament i semànticament malformada en la versió final: «...perquè amb aquest treball del llibre Tormento, està escrit per ficar-se en la història...»<sup>2</sup>.

**Figura 1. Text 1.1 (text inicial)**

Potser seria interessant poder entrar en el cap d'un alumne#  
mentres s'està llegint un llibre, perque amb aquest treball del#  
llibre de Tormento és per ficar-se en la història i posar-te en#  
el lloc de la protagonista, realment el llibre és molt més inte-#  
ressant si t'hi poses a dins de la història, perque tu pots#  
imaginar-te el que pot estar sentint la protagonista en cada mo-#  
ment, el que realment pot pensar, en resum et pots montar la teva#  
pròpia pel·lícula i treure conclusions que el llibre no et don.¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

**Figura 2. Text 1.2 (text reescrit)**

Potser seria interessant poder entrar en el cap d'un alumne mentre s'està#  
llegint un llibre, perquè amb aquest treball del llibre Tormento, està escrit#  
per ficar-se en la història i posar-te en el lloc de la protagonista, real-#  
ment el llibre és molt més interessant si et fiques a dins de la història,#  
perquè tu pots imaginar-te el que pot estar sentint la protagonista en  
cada#  
moment, el que realment pot pensar, en resum, et pots montar la teva#  
pròpia pel·lícula i treure algunes conclusions que el llibre no et dona.¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Una de les funcions de l'escola és construir un escriptor diferent del que es construeix en el medi social: un escriptor capaç de produir un tipus de text que t'è com a especificitat ser escolar (Leclerc, 2003). L'escriptura escolar és tipològicament i discursivament heterogènia: l'alumne diu els coneixements, argumenta idees, expressa sentiments, informa sobre esdeveniments socials o de la seva vida, narra històries, etc. El text escolar està constret per una consigna d'escriptura que determina el professor i es regeix per determinades regles: és una tasca individual i, de vegades, col·lectiva; ha d'acordar-se amb les instruccions que estableix el professor; està sotmès a una exigència normativa; el destinatari sol ser un membre del medi escolar, sovint el professor mateix; és avaluat, de manera diferent fins i tot, segons quina sigui la disciplina de referència, etc.

L'escriptor escolar opera amb el llenguatge i l'escriptura per apropiat-se dels diferents sabers de l'escola. En l'àrea de llengua, però, determinats textos escolars

- (2) Els textos i els protocols de verbalització de l'activitat que recollim al llarg d'aquest article formen part del corpus amb què hem treballat a la nostra tesi doctoral (Busquets, 2005). El corpus es va obtenir en tres grups mixtos de primer batxillerat de tres instituts d'ensenyament secundari de Barcelona i rodalia: un de 15 alumnes dels batxillerats científic i tecnològic, i una professora; un de 24 alumnes dels batxillerats d'humanitats, ciències socials, tecnològic i ciències de la salut, i una professora; i un de 24 alumnes dels batxillerats d'humanitats i ciències socials, i un professor. L'edat dels alumnes estava compresa entre els 16 i 17 anys. Es va demanar a cada alumne que escrivís en català un text sobre un tema. El text de l'alumne fou corregit pel seu professor, d'acord amb els criteris habituals de correcció. A partir del text corregit, l'alumne reparava i reescribia el text inicial, pel seu compte o bé amb l'ajut del professor o dels seus companys. Les tasques de producció del text i les de reparació i reescriptura corresponents es van realitzar en sessions de classe diferents. Immediatament després de la sessió de reparació i reescriptura, l'alumne redactava un protocol de verbalització de l'activitat.

s'elaboren fonamentalment amb l'objectiu d'ensenyar i aprendre a escriure. Un doble ús del llenguatge i de l'escriptura que posa de manifest la complexitat lingüística i cultural del sistema educatiu (Bautier i Rochex, 1998; Cots i Nussbaum, 2002).

## Els textos escrits dels alumnes i les correccions dels professors

Pel que sabem, en el nivell d'estudis del batxillerat, l'acte d'escriure és sovint una rutina acadèmica ben interioritzada pels alumnes. Força alumnes generen les primeres versions dels textos escrits, traslladant mecànicament a l'escriptura el llenguatge interior, gairebé una representació gràfica del discurs oral<sup>3</sup>. Amb tot, els nivells d'organització textual d'aquestes primeres versions són molt diferents, des de textos ben elaborats fins a textos bastant o molt desorganitzats.

Els textos 2 i 3 (figures 3 i 4) ens acosten a la diversitat dels productes escrits al batxillerat. Els textos corresponen respectivament als paràgrafs d'introducció dels textos originals de dos alumnes de batxillerat: el primer alumne explica l'última pràctica de laboratori que ha realitzat, i el segon, com ha dut a terme l'últim treball de lectura. Aparentment, tots dos alumnes han generat els seus textos de manera semblant: no han planificat prèviament l'escrit i han dit de manera rutinària el seu pensament. Però les estratègies d'escriptura, tant estructurals com semàntiques, han estat ben diferents; i en conseqüència, els textos també ho són. El primer és un text amb un ús adequat dels recursos pragmàtics en la presentació del tema i una progressió temàtica ben desenvolupada. En canvi, al segon, s'hi pot resseguir una traça de l'oralitat: l'encadenament mecànic de frases, que es posa de manifest, tant en la presentació arbitrària del tema i la manca de correlació verbal com en l'ús irregular dels signes de puntuació.

**Figura 3. Text 2 (text inicial)**

La última pràctica de laboratori que he realitzat és#  
 una que vaig fer el febrer d'aquest any a l'assignatura#  
 de química. La pràctica consistia en comprovar la llei#  
 de Boyle al laboratori de química.¶  
 Primer, vam preparar el material. Aquest consistia en#  
 una boreta de gasos, mercuri i un baròmetre.¶  
 Un cop vam tenir el material ben net i preparat per#  
 dur a terme la pràctica, vam començar.¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

(3) La translació mecànica del llenguatge oral interior a l'escrit és duta a l'extrem en les proves de llengua de les PAU. Durant una hora i mitja, els alumnes han de resoldre qüestions de comprensió i reflexió lingüística amb relació a un text de referència i, a més, han de desenvolupar per mitjà d'una redacció de 200 paraules una consigna d'escriptura. Donada la importància que els professors i els alumnes atorguen a les PAU, potser caldria determinar de quina manera i en quin grau les característiques contextuals de la redacció de les PAU condicionen el caràcter mecànic i poc reflexiu de força pràctiques d'escriptura al batxillerat.

**Figura 4. Text 3 (text inicial)**

L'últim treball de lectura que he realitzat ha sigut#  
 el treball de Josafat un llibre de Prudenci Bertrana del#  
 1906.¶  
 Previament vaig fer la lectura profundament, i buscant#  
 les paraules que no entenc al diccionari, després vaig#  
 fer una llista de totes les coses importants com#  
 com es diu els protagonistes, on està ambientada, lloc#  
 on es desenvolupa l'acció...¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Al batxillerat, en una situació normal d'aula, la lectura i la correcció dels textos dels alumnes per part del professor dona habitualment cloenda al procés de producció de textos escrits: el text corregit és el text que ha escrit l'alumne, amb anotacions del professor. Malgrat la difusió i la importància de les teories predominants sobre la revisió i reparació de textos escrits, desenvolupades pels investigadors i, generalment, ben conegudes pels professors, la correcció de textos escrits al batxillerat és duta a terme majoritàriament per mitjà de les anotacions que els professors fan en els escrits dels seus alumnes.

Les anotacions són la representació d'un tipus de comunicació que forma part de la sociohistòria de l'escriptura i la correcció escolars. No hi ha dubte que plantegen un conflicte: creen un problema en un text on l'alumne creia que no n'hi havia cap. Per mitjà d'aquestes anotacions, el professor emet un judici de valor a partir del qual l'alumne pot representar-se la distància entre el text que ha elaborat i el que, estilísticament o normativament, el professor concep com a acceptable. La mesura d'aquesta distància per mitjà d'una avaluació qualificadora, quantitativa (de 0 a 10 punts) o pseudoqualitativa (del tipus «*superat*», «*no superat*», «*molt bé*», «*malament*», etc.), posa fi a la tasca<sup>4</sup>. Un text com és ara el 4 (figura 5), amb anotacions del professor, és força habitual a les nostres aules de batxillerat.

(4) Això no obstant, cal tenir presents les situacions normals d'aula en què les activitats d'escriptura reflexiva estan força limitades per la complexitat del currículum, és a dir, per la gestió del temps escolar: un programa extens i sovint inabastable que cal desenvolupar i un control extern al final del cicle, les PAU, que condiciona les activitats d'ensenyament i aprenentatge i, en particular, la interacció entre professor i alumne i entre alumne i alumne, necessària per dur a terme un treball rigorós i eficaç sobre l'escriptura.

Figura 5. Text 4 (text inicial)

L'últim treball que vaig realitzar sobre un llibre va ser#  
fa un any, durant l'estiu del 2001. Ja havia acabat#  
quart d'ESO i anava de camí a batxillerat, un gran#  
*AMPLIA LA*  
*IDEA* *canvi...* La nostra professora de castellà ens va dir#  
que si ens llegíem un llibre durant l'estiu, li fèiem#  
un treball i el presentàvem a principi de curs, ho tingrien#  
en compte per la nota d'aquella assignatura. ¶  
Jo, com que m'ho vaig creure, vaig decidir llegir-me#  
Frankenstein. Les raons per les que vaig decidir aquest llibre,#  
van ser que ja el tenia a casa i sempre havia tingut#  
ganes de llegir *(m'ho)* aquesta era l'excusa perfecta. ¶  
Que *ho* havia de llegir, ho sabia des del Juny, però és clar,#  
vaig començar a llegir *ho* el setembre, quan faltava#  
una setmana per començar l'institut. ¶  
[...]  
Per cert, després el treball no em va servir per a#  
res: m'havien canviat la professora (per desgràcia!), van#  
perdre el meu treball i després les culpes van ser#  
per a *(mi)* L'ALUMNAT que, com sempre, són els#  
que paguen els errors del professorat. ¶  
Però de fet, això no ve al cas. ©  
*Millores: C → amplia idees, sobretot la mecànica*  
*del treball*  
*O → llegir el llibre llegir-lo*  
*CD def*

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

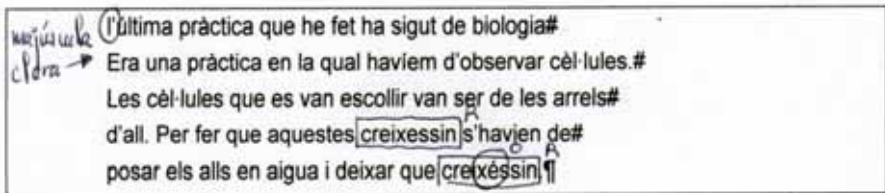
Des de la nostra perspectiva, l'ensenyament explícit de determinats continguts de la llengua i els ajuts a l'alumne per actualitzar en el text aquests continguts són un component didàctic fonamental del procés d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. Així doncs, importa saber com el professor analitza els escrits dels seus alumnes. Però també és important saber com aquest mateix professor transmet a l'alumne, per mitjà de les anotacions, les incorreccions (errades ortogràfiques, interferències lèxiques, etc.), els dèficits (tries lèxiques inadequades, estructures textuais incompletes, etc.) i les malformacions (construccions sintàcticament inacceptables, manca de cohesió textual, fragments del text semànticament ambigus o incomprendibles, etc.)<sup>5</sup>.

- (5) Els professors fan servir dos tipus d'anotacions: els comentaris i les marques. Els comentaris són enunciats verbals: abreviacions, frases nominals, frases incompletes o de sentit complet. Les marques són signes no verbals (O, ?, →, U, V, Ω, |, X...). En els casos que el professor opera sobre el text i ell mateix hi reescriu un signe de puntuació o un accent gràfic, l'anotació funciona també com a marca, atenent a l'aspecte no verbal de l'anotació. Però si el professor reescriu un segment de text, el fragment reescrit funciona com a comentari, encara que es tracti d'una sola grafia. La variació lliure és tot allò que l'alumne modifica en el text sense intervenció directa d'una anotació del professor. L'alumne, a vegades, repara l'errada en un sentit diferent del que indica l'anotació. En aquests casos, la frontera entre reparació i variació lliure és difícil d'establir.

## La correcció del professor: una eina per a la reescriptura

La idea bàsica d'aquest article és que, en els estudis de batxillerat, les activitats d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura haurien de tenir com a objectiu principal regular l'estil expressiu de l'alumne i afavorir que prengui consciència que l'articulació entre intuïció i reflexió és un component essencial de l'ús escrit de la llengua. La formació de l'alumne de batxillerat com a escriptor hauria de desenvolupar la seva capacitat per tornar al text inicial i reflexionar sobre el que ha escrit; és a dir, manejar tot el que ha après i triar els elements lingüístics i culturals que li calen per fer l'escriptura conceptualment més precisa i més ajustada al seu pensament i a la bona formació lingüística. En aquest sentit, millorar un text és fer-lo més dens, és a dir, espesir-lo (Bessonnat, 2000). Ara bé, la densificació d'un escrit demana una capacitat d'anàlisi, un distanciament del text i una actualització de coneixements que si bé no sempre són a l'abast de l'alumne, sí que són a l'abast del professor, per raó, si més no, de la lògica de la competència que li atorguen la societat i l'escola. En la versió reescrita del text 5.1 (figures 6 i 7), s'hi pot observar el procés de densificació de la versió inicial que ha dut a terme un alumne de batxillerat a partir de les anotacions i de l'ajut de la professora. L'alumne ha densificat informativament el paràgraf i, alhora, ha parat atenció a la puntuació, tot i que la correcció de la professora no inclou cap anotació que s'hi refereixi. L'origen d'aquesta millora del sistema gràfic cal cercar-lo en una representació no espontània de la reescriptura que han fomentat la correcció i, sobretot, la interacció amb la professora<sup>6</sup>.

Figura 6. Text 5.1 (text inicial)



[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

(6) En el protocol de verbalització de l'activitat, l'alumne explicita la tasca d'aquesta manera: «En la segona redacció he fet algun canvi. El primer ha estat augmentar el primer paràgraf, per explicar millor la pràctica i per presentar-lo millor. [...] En les que he demanat ajut han sigut les anotacions que es referien als signes de puntuació. [...] Quan li he preguntat ella [la professora] m'ha explicat el que volia dir i com ho podia arreglar, com per exemple posar algun punt o canviar les comes per punt i comes.» [NOTA: Es mantenen les incorreccions gramaticals originals dels alumnes].

**Figura 7. Text 5.2 (text reescrit)**

L'última pràctica que he fet ha estat de biologia.#  
 Era una pràctica en la qual s'havien d'observar cèl·lules.#  
 Les cèl·lules que vam observar van ser d'arrels d'all.#  
 Per poder observar les diferents fases del creixement cel·lular#  
 havíem de fer créixer les arrels; i per això vam posar#  
 els alls en aigua i els vam deixar uns dies, canviant-los#  
 l'aigua de tant en tant.¶]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Pel que sabem, la correcció anotada del professor no solament orienta la relació entre l'alumne i el text, sinó que la condiona fortament. És el que es posa de manifest, per exemple, en l'escriptura d'una alumna de batxillerat (figures 8 i 9), que reescriu el paràgraf introductorí (de fet, el copia) reparant únicament l'error ortogràfic que hi ha assenyalat la professora. En canvi, l'alumna no reorganitza sintàcticament el paràgraf, probablement perquè la correcció de la professora no ha tingut en compte la malformació: en considerar «de l'assignatura de català» com una aposició de «Tristany i Isolda», el text reescrit arrossega la incoherència semàntica del text inicial.

**Figura 8. Text 6.1 (text inicial)**

L'últim treball de lectura va ser sobre el llibre "Tristany i Isolda",#  
 de l'assignatura de català.¶]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

**Figura 9. Text 6.2 (text reescrit)**

L'últim treball de lectura va ser sobre el llibre "Tristany i Isolda",#  
 de l'assignatura de català.¶]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Quan un alumne repara i reescriu pel seu compte un text corregit es guia per intuïcions i pels diferents sabers (enciclopèdics, tipologicotextuals, gramaticals, etc.) que és capaç d'actualitzar en el text. Amb tot, algunes vegades no n'hi ha prou amb l'actualització dels sabers perquè l'alumne els pugui gestionar i, alhora, integrar-los a la tasca de reparar i reescriure. Per falta de densitat informativa, algunes anotacions són percebudes per l'alumne com un codi difícil, fins i tot impossible de ser interpretat: en aquests casos, l'anotació no motiva la reescriptura i la resposta de l'alumne sol ser l'escriptura d'un text gairebé idèntic a l'inicial en què ha reparat algunes de les incorreccions normatives, sovint les més formals i de caràcter local, preferentment les ortogràfiques (Halté, 1984; Cassany, 1993; Marquillo-Larruy, 1994; Fabre i Cappeau, 1996; Masseron, 2001).

Ara bé, si la correcció del professor pren una orientació contrària i se situa en el pol de l'aprenentatge, les anotacions amb què el professor posa de manifest la correcció poden ser tractades com una escriptura sobre l'escriptura de l'alumne: la lectura del text corregit és, potencialment, una acció capaç d'activar en l'alumne la necessitat de rellegir reflexivament el seu text, recuperar i adaptar a l'escriptura els coneixements que ja posseeix i fer aparèixer noves formes d'expressió<sup>7</sup>. En un procés d'aquesta mena, l'alumne és vist com un escriptor capaç de construir mitjançant el llenguatge organitzacions textuais cada cop més precises i capaç de fer més complex, per mitjà de la reescriptura, el seu pensament (Tolchinsky i Simó, 2001).

En els casos en què l'alumne aconsegueix establir la relació de l'anotació amb determinats sabers conceptuals i procedimentals, pot representar-se la distància entre el seu escrit i el que, implícitament, li proposa el professor, i intentar salvar aquesta distància per mitjà d'una activitat reparadora i reorganitzadora: l'alumne reemplaça, afegeix, suprimeix o desplaça mots, fragments oracionals, oracions o fragments més extensos que l'oració. I en les situacions escolars més favorables al retorn reflexiu al text corregit (interès per la tasca, temps escolar necessari per dur-la a terme i actitud cooperativa del professor i dels altres alumnes), l'alumne pot sentir la necessitat d'introduir-hi variacions lliures, lingüístiques o enciclopèdiques, i d'aquesta manera generar pensament nou a través de la reescriptura (Bucheton, 2000; Fabre-Cols, 2002).

Situada en el pol de l'aprenentatge, la correcció anotada del professor afavoreix el retorn al text, opera en la reparació i la reescriptura i esdevé una mediació que fa possible que un text sigui millorat; no pas necessàriament millorat: el que interessa és la intencionalitat de la millora i l'activitat que es porta a terme per millorar-lo. Vista així, la correcció anotada esdevé escriptura cooperativa i l'alumne reconstrueix el text conjuntament amb el professor, que l'orienta cap a altres possibilitats expressives. Per dir-ho amb Garcia-Debanco (1996), és preferible preguntar-se quina intervenció exterior als alumnes fa possible que un escrit sigui modificat i quin pes tenen en els alumnes la reparació i la reescriptura en la formació de la seva competència com a escriptors, més que no pas donar per suposat que un escrit ha de ser millorat.

---

(7) La hipòtesi que postulem en aquest article té el seu origen en la nostra tesi doctoral (Busquets, 2005). Aquestes són algunes de les conclusions de la tesi: *i)* En una situació natural d'aula, les correccions dels professors estan més decantades cap al pol de l'ensenyament que no pas cap al de l'aprenentatge. *ii)* És difícil per al professor establir marques de correcció que remetin de forma més o menys precisa a les incorreccions, déficits o malformacions relacionats amb la relació entre frases i amb el conjunt de l'escrit, d'una banda; i amb els aspectes materials i el significat textual, d'altra banda. *iii)* Els comentaris de correcció, amb metallenguatge tècnic o sense, solen tenir un pes específic en l'èxit de les tasques de reparació. *iv)* La interacció entre professor i alumne és fonamental perquè redueix el déficit de comunicació i centra la tasca en el pol de l'aprenentatge. Amb tot, la possibilitat de la interacció, en una situació natural d'aula, depèn necessàriament de la gestió del temps escolar. *v)* Algunes vegades, no és a l'abast dels professors orientar els alumnes per mitjà de les anotacions de correcció cap a les operacions de reparació i reescriptura més complexes (afegiments, supressions i desplaçaments). *vi)* La tendència dels professors a focalitzar la correcció en el punt de vista morfosintàctic i en els nivells locals del mot i la frase és una via d'entrada a les variacions lliures de l'alumne, orientades sobretot al contingut i relacionades amb els nivells de la frase, la relació entre frases i el conjunt de l'escrit. *vii)* La correcció del professor condiciona la reparació de l'alumne.



## Les anotacions de correcció com a textos procedimentals

En un text procedimental, l'autor utilitza el llenguatge amb la finalitat que un receptor executi hi adquireixi un determinat procediment: funciona, per tant, com un procés bipolar en què la informació pot ser presentada sota la forma verbal, icònica o iconicoverbal. La representació d'inferències depèn del nivell de coneixements i d'experiència del receptor. Quan la representació d'inferències és elaborada correctament, el receptor disposa d'una representació del procediment. No obstant, aquesta representació no es pot executar directament. Per donar lloc a la producció d'accions, la representació necessita una altra informació. En un text procedimental, el receptor ha de convertir la representació de l'autor en sabers procedimentals i recuperar, alhora, els sabers conceptuals necessaris per poder executar el procediment donat pel text. A més, l'absència de coincidència espaciotemporal limita considerablement l'execució de l'acció proposada per un text procedimental: el context no és sinònim de situació, sinó que correspon a un context mental (Adam, 2001; Heurley, 2001).

Com hem dit més amunt, la correcció anotada del professor també pot fer possible un altre tipus de relació de l'alumne amb el text que ha produït: les anotacions de correcció, esdevingudes instruccions que inciten directament a l'acció, remetent a aspectes de la construcció del text i l'alumne intenta posar en funcionament mecanismes de pensament analògic per reparar-lo i reescriure'l (Hinckel, 1991). En aquest sentit, les anotacions de correcció són textos procedimentals i l'alumne s'ha de representar el problema que planteja l'anotació i executar aquesta representació. Els textos procedimentals representen la transformació d'un estat inicial, que porta a terme el lector sobre un objecte del món. Pel fet de considerar les anotacions com un text procedimental, les activitats d'escriptura a partir del text corregit i anotat pel professor poden ser concebudes com un procés multidimensional de transformació d'un escrit inicial en un altre escrit.

Sigui quin sigui el procés que ha seguit l'alumne per elaborar-lo, interessa l'escrit que l'alumne dona per acabat i sobre el qual actua el professor, anotant-lo i promovent el retorn de l'alumne al text per reparar-lo i reescriure'l. La condició d'acceptabilitat bàsica per poder parlar de reescriptura és que el text resultant sigui un text lingüísticament ben format i que mantingui un nucli temàtic que permeti pensar que es tracta d'un mateix text (Bucheton, 2000; Martinot, 2000). El text 7.1 (figura 10) mostra una estratègia de correcció que, a més de parlar d'atenció als aspectes ortogràfics, té com a objectiu mobilitzar en l'alumne la recuperació dels coneixements enciclopèdics necessaris perquè el text sigui conceptualment acceptable. Per mitjà d'una consigna d'escriptura es demana a l'alumne que desenvolupi un tema d'història literària: la lírica medieval. Podem observar que l'exposició de l'alumne és informativament insuficient, amb construccions ingènues, imprecises o clarament errònies.

Figura 10. Text 7.1 (text inicial)

El provençal és la llengua de la poesia trobadoresca. #  
 Aquesta poesia en provençal eren cantades pels joglars. El #  
 provençal i el català són # *La poesia trobadoresca en*  
 llengües molt semblants de països comuns. El provençal #  
 comença a escriure en el s. XII i s'escriu fins al s. XV. #  
 El provençal era un koinè; variant lingüística per a la #  
 poesia. ¶  
 El tema principal i més utilitzat pel poeta era el #  
 fina amor (amor cortès). Aquest tema tracta de dos coses #  
 de la nova concepció de l'amor i de la practica de #  
 la cortesia. L'amor cortès és una reflexió o una repre- #  
 sentació literària de la societat medieval. És un #  
 símbol de la relació entre el vassall i el midó. #  
 Aquest tipus de poesia és propera a les corts feudals. Els #  
 joglars són els encarregats de interpretar les composi- #  
 cions trobadoresques. ¶  
 Respecte a l'anàlisi formal de la poesia trobadoresca #  
 la cançó té un paper molt important. El sirventès #  
són uns versos plens d'intenció satírica, moral i #  
 política. Els estils de la poesia trobadoresca són #  
 tres: trobar leu (poesia senzilla), trobar clus #  
 (de més dificultat i complicació del sentit de #  
 les paraules), trobar ric (basada en la bellesa i #  
 sonoritat dels mots). ¶  
 Hi ha dos trobadors catalans per excel·lència: #  
 Guillem de Berguedà i Cerverí de Girona. ©  
*On situaries la introducció del teu text expositiu?  
 Has parlat en el context històric? Quin  
 valor té, en una societat feudal, el  
 canvi de la poesia trobadoresca? Com  
 pot ser que durant tants anys es  
 tracti la mateixa temàtica?  
 On situaries la teva conclusió?  
 Pots refer el text adreçant-lo a la  
 pregunta formulada: La poesia medieval.  
 Atenció a les concordàncies.*

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

La professora opera sobre el text i hi fa unes quantes anotacions de correcció, que l'alumne interpreta com a errades ortogràfiques que cal reparar. Al final de l'escrit, però, la professora desenvolupa un comentari extens. El comentari de la professora és positiu perquè afavoreix en l'alumne l'adopció de noves estratègies cognitives i, en conseqüència, l'espesseïment conceptual del text inicial per mitjà de diverses operacions de reescriptura: dos reemplaçaments, cinc afegiments, quatre supressions i dos desplaçaments. Tot i que en la versió final (figura 11) hi ha encara

informacions errònies i malformacions estructurals, l'alumne ha ajustat el text a la consigna d'escriptura i, a més, s'ha esforçat per elaborar pensament nou<sup>8</sup>.

**Figura 11. Text 7.2 (text reescrit)**

La lírica medieval consta de la lírica culta, de la#  
lírica popular i de la lírica trobadoresca. La lírica#  
medieval remarca l'alegria i el goig de cantar. La#  
lírica culta se escrivia en llatí. La poesia medieval#  
cantarà a l'amor, a la vida terrenal i a les coses#  
belles. La lírica popular centra l'interès en les jarchas,#  
que es troben al final de les moaxajas, poemes en#  
àrab o en hebreu. ¶  
La poesia trobadoresca estava escrita en provençal.#  
El tema central del provençal era l'amor cortès, que#  
és un símbol de la relació entre el vassall i el#  
senyor feudal. La poesia trobadoresca té tres estils:#  
el trobar lau (senzill), el clus (difícil d'entendre),#  
el ric (artificios). Els dos trobadors catalans per#  
excel·lència són Guillem de Berguedà i Cerverí de#  
Girona. El primer utilitza un to irònic i el segon#  
un to culte i més formal. ¶  
Dante introdueix el "dolce estil novo" i és#  
seguidor del corrent trobadoresc. La seva obra té#  
sinceritat i autenticitat. Dante té un pensament#  
influint per la cortesia. Amb el "dolce stil novo"#  
s'introdueix el sonet. ¶  
En l'època de Petrarca trobem l'humanisme#  
en el qual el centre d'atenció és l'home. Petrar-#  
ca estudia el renaixement. Utilitza un llenguatge#  
culte en el que recorda tot l'antic. Comunica#  
sensacions. Té influència en la poesia amorosa.#  
Utilitza tòpics de la lírica medieval i també#  
utilitza el sirventès: amb un llenguatge irònic#  
i ple d'enginy. ©

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf; ©: final de text]

## Anotació de correcció i rellevància

Per dir-ho amb Tolchinski i Simó (2001), el requisit perquè uns signes siguin transmissors i productors de coneixement és que hi hagi acord entre professor i alumne per llegir-los com si tinguessin una correspondència fixa amb algun coneixement lingüístic. Un parlant que tendeixi a la rellevància òptima hauria d'expressar un enunciat de forma que permetés a l'oient una comprensió ràpida i correcta (Sperber i

(8) En el protocol de verbalització de l'activitat, l'alumne diu: «He canviat tota la redacció radicalment perquè degut a les anotacions de la professora hem vaig descuidar la introducció, Dante i Petrarca, és a dir, solament vaig fer la poesia trobadoresca. De manera que he reelaborat una redacció més completa i coherent. He comprès totes les anotacions de la professora per mi mateix. Gairebé totes les anotacions són faltes ortogràfiques i al final de la redacció hi ha unes anotacions que expliquen la meua falta d'informació en la redacció.»

Wilson, 1994). La comprensió ràpida i correcta de l'anotació no sempre és possible, però una anotació de correcció que vulgui ser rellevant hauria d'assenyalar la direcció per on cal buscar la solució. En aquest sentit, Chevallard (1992) apunta que una anotació del professor no ha de censurar les errades, sinó produir respostes correctes. Això significa que l'anotació de correcció del professor ha de tenir com a objectiu bàsic l'assoliment de la màxima rellevància.

Tot i la intenció del professor d'assolir la màxima rellevància, els mecanismes que regulen les activitats de correcció estan sotmesos a força condicionants: plurirefencialitat de les anotacions; representació insuficient de determinats conceptes gramaticals; absència d'un treball sistemàtic per delimitar el que és acceptable en els usos normatius de la llengua i el que no ho és; el grau d'interès de l'alumne per la tasca, etc. Per això, algunes anotacions de correcció aporten poc coneixement a l'alumne. Això no obstant, si l'objectiu de la correcció del professor no és censurar les errades, sinó afavorir i orientar les activitats de reescriptura, la rellevància d'una anotació també s'ha de mesurar per l'efecte que té sobre l'alumne: encara que no li aportí cap coneixement immediat, una anotació de correcció capaç de cridar-li l'atenció també és rellevant perquè obre la via a la demanda d'ajut i, en conseqüència, al treball cooperatiu amb el professor o amb un altre alumne.

Tanmateix, el professor pot pensar que el text anotat determina amb precisió cada malformació i remet inequívocament al procediment per reparar-la. En un cas així, la correcció del professor únicament censura les errades i pot arribar a obstruir el procés de millora del text: com que, a parer del professor, el grau de rellevància de l'anotació de correcció és alt, l'alumne ha de ser capaç, en el nivell d'estudis de batxillerat, de resoldre el problema pel seu compte. És un fet, però, que alguns o força errors no són resolts per l'alumne<sup>9</sup>.

Pel que sabem, la majoria de marques dels professors corresponen a una d'aquestes quatre categories: encercla (ENC), subratlla (SUBR), ratlla (RAT) o relaciona (REL). A les figures 12 i 13, hi recollim la tipologia de marques que utilitza un professor en la correcció de 48 escrits dels seus alumnes (Busquets, 2005). Podem comprovar com una mateixa marca remet, alhora, al nivell semàntic, al morfosintàctic i als aspectes materials (ortografia, ortotipografia i puntuació). A més, els tipus de marca ben gestionats pels alumnes coincideixen sovint amb els tipus de marques que els alumnes no han estat capaços de gestionar pel seu compte. Això fa pensar que cada text anotat pel professor és un objecte únic, i com a tal objecte únic hauria de ser tractat en les activitats de reparació i reescriptura.

---

(9) La conseqüència és la paradoxa a la qual s'enfronten sovint els professors: si la correcció és densa i ben anotada, per quina raó l'alumne no solament no repara determinades errades, sinó que aquestes errades són recurrents i tornen a aparèixer en altres escrits? Aquesta concepció ideal de la correcció per mitjà de la qual el professor opera sobre el text de l'alumne convençut que la rellevància de les seves anotacions és màxima i no cal, per tant, un treball de reparació cooperatiu del professor amb l'alumne o de l'alumne amb altres alumnes, contribueix probablement a la falta de domini de determinats usos lingüístics.

**Figura 12. Formes de les marques ben gestionades pels alumnes**

	<b>Nivell semàntic</b>	<b>Nivell morfosintàctic</b>	<b>Aspectes materials</b>
ENC	Rodona Rectangle Semicercle	Rodona Rectangle Cassoleta	Rodona Rectangle
SUBR	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals Línia inclinada Arc de circumferència	
RAT	Guixades Línia ondulada vertical Línia ondulada horitzontal Triple línia horitzontal	Aspa Línia inclinada Guixades Triple línia horitzontal	Guixades
REL	Fletxa Línia inclinada Cassoleta Arc de circumferència	Fletxa Línia inclinada Arc de circumferència Angle	

**Figura 13. Formes de les marques de gestió difícil per als alumnes**

	<b>Nivell semàntic</b>	<b>Nivell morfosintàctic</b>	<b>Aspectes materials</b>
ENC	Rectangle	Rodona Rectangle Cassoleta	Rectangle
SUBR	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals	Línia recta horitzontal Línies paral·leles horitzontals Arc de circumferència	
RAT	Línia ondulada vertical	Guixades	
REL		Línia inclinada Fletxa	

## Un marc de coneixements compartits

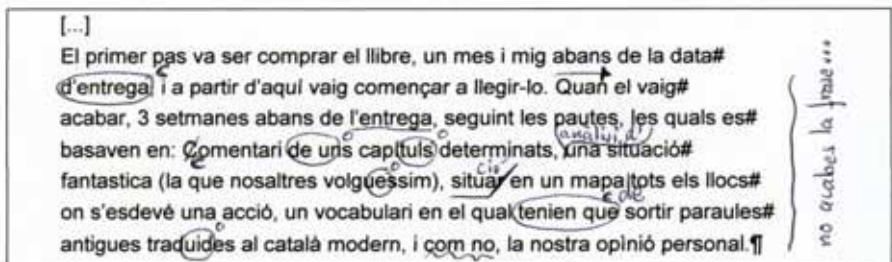
Al batxillerat, el professor i l'alumne comparteixen un conjunt de coneixements generals però, en canvi, no solen compartir un marc de referència idèntic. Per això, en determinats nivells d'anàlisi, el professor es pot trobar amb la dificultat, i fins i tot la impossibilitat d'elaborar una anotació capaç de representar per a l'alumne la complexitat de l'errada. En aquest sentit, les anotacions de correcció referides al conjunt de l'escrit (els aspectes pragmàtics i els aspectes relacionats amb els gèneres discursius i l'organització textual) i els mecanismes interns que regulen els textos solen ser poc transparents per a l'alumne, perquè el text opera amb continguts gramaticals i estils expressius que són difícils d'integrar en una marca de correcció o en un comentari breu<sup>10</sup>.

(10) Un ensenyament i aprenentatge de la gramàtica al batxillerat que parés més atenció als aspectes textuais podria ajudar a la creació d'un marc de coneixements compartit per professor i alumne que fa-

Davant de la problemàtica de portar a terme una correcció que pari atenció als aspectes contextuals i textuals, la correcció del professor sol inclinar-se cap als aspectes locals del text. La importància que s'atorga a l'ensenyament i aprenentatge dels continguts de la morfosintaxi oracional en els estudis de batxillerat té com a conseqüència que les anotacions de correcció referides a aquest nivell siguin percebudes pel professor com a anotacions de fàcil representació per a l'alumne<sup>11</sup>. Amb tot, creiem que la importància que atorguen força professors als aspectes locals del text no s'ha de valorar negativament, perquè aquests aspectes locals també formen part de la formació de l'alumne com a escriptor. Si bé en la correcció del professor hi ha sobrecàrrega analítica i informativa en el moment de fer explícita la malformació per mitjà d'una anotació, el professor no realitza, pel seu saber, el sobreesforç que fa l'alumne quan opera en el camp de la reflexió metalingüística.

En aquest sentit, són il·lustratius els textos 8.1 i 8.2 (figures 14 i 15), que formen part de les versions inicial i final de l'escrit d'una alumna de batxillerat en què explica com ha realitzat l'últim treball de lectura. L'examen de la reparació i la reescriptura que ha portat a terme l'alumna posa de manifest una reelaboració de baixa intensitat, centrada a reparar les errades ortogràfiques i lèxiques que la professora ha assenyalat en la primera versió, tot copiant la part del text que es dona per ben formada. L'alumna repara l'ortografia i reflexiona sobre la tasca que ha realitzat, però abandona la possibilitat d'integrar la reparació en un procés comunicatiu amb la professora que hauria pogut afavorir la reescriptura. Un procés comunicatiu, val a dir-ho, que la professora tampoc no ha impulsat<sup>12</sup>.

**Figura 14. Text 8.1 (text inicial)**



[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

cilitat la interpretació de les anotacions que s'hi referissin. El contingut dels llibres de text, per exemple, és un reflex del pes que té en el batxillerat la morfosintaxi oracional.

- (11) Contràriament al que sembla, força aspectes oracionals són de gestió difícil per als alumnes de batxillerat. Algunes malformacions sintàctiques oracionals són tan complexes que el professor formula la detecció de l'errada per mitjà d'un signe d'interrogació (?) que sovint no orienta l'alumne sobre les operacions necessàries per formular el problema, processar la informació i reparar l'errada.
- (12) L'alumna afirma el següent en el protocol de verbalització de l'activitat: «He modificat sobretot les faltes ortogràfiques que estaven senyalades amb l'ajuda de la professora o jo mateixa que me donat conta de que estaven malament, doncs algunes eren fallos tontos. També he canviat algunes estructures que no crec que estaven correctes o no quedaven bé amb el contingut del text. Encara que no han sigut moltes. [...] He fet alguns canvis ortogràfics com "volguéssim", però també he afegit algunes paraules que la professora m'havia aconsellat. Canvis ortogràfics que he comprès per mi mateixa, i els considero correctes. [...] He tret una expressió, que crec no quedava bé. Canvi ortogràfic que he comprès jo mateixa. [...] No he demanat massa ajuda doncs quan els he vist he caigut per mi mateixa de que eren fallos tontos, i crec que els he corregit correctament».

Figura 15. Text 8.2 (text reescrit)

[...]  
 El primer pas va ser comprar el llibre, un mes i mig abans de la data#  
 de lliurament, i a partir d'aquí començar a llegir-lo. Quan el vaig acabar,#  
 3 setmanes abans del lliurament, seguint les pautes, les quals es basaven#  
 en: comentari d'uns capítols determinats, anàlisi d'una situació fantàstica#  
 la que nosaltres volguéssim), situació en un mapa de tots els llocs on#  
 s'esdevé una acció, un vocabulari en el qual havien de sortir paraules#  
 antigues traduïdes al català actual, i per últim, la nostra opinió personal...¶]

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Els objectius del professor i els de l'analista de textos són, per descomptat, diferents. Amb tot, l'examen exhaustiu dels textos reparats i reescrits pels alumnes té el valor de fer emergir el coneixement necessari per avaluar i gestionar les pràctiques de correcció, reparació i reescriptura de textos. Un coneixement, a parer nostre, que cap intervenció didàctica hauria d'eludir. L'anàlisi de les modificacions d'aquest text amb relació al text inicial, per exemple, posa de manifest una reescriptura centrada exclusivament en els aspectes locals, que és justament l'orientació que ha pres la correcció de la professora.

#### Reparacions correctes

- *data de lliurament* en lloc de *data d'entrega*.
- *abans del lliurament* en lloc de *abans de l'entrega*.
- *d'uns capítols determinats* en lloc de *de uns capítols determinats*.
- *comentari* en lloc de *Comentari*. L'alumna ha acceptat la reparació proposada per la professora.
- *anàlisi d'una situació* en lloc de *una situació*. L'alumna ha acceptat la reparació proposada per la professora.
- *situació en un mapa de tots els llocs* en lloc de *situar en un mapa tots els llocs*. L'alumna ha acceptat les reparacions proposades per la professora.
- *havien de sortir* en lloc de *tenien que sortir*.
- *traduïdes* en lloc de *traduides*.
- *i per últim* en lloc de *i com no*.

#### Reparacions incorrectes

- *capítols* en lloc de *capítuls*. L'alumna interpreta bé el sentit de la marca, substitució de la *u* per una *o*; però és probable que sobreinterpreti la marca com a referida al mot sencer *i*, aleshores, suprimeix l'accent gràfic.
- afegiment inadequat de punts suspensius al final del paràgraf que, prèviament, ha tancat amb un marcador d'ordre, *i per últim*. El comentari marginal de la professora, *No acabes la frase...*, es refereix a la frase incompleta *Quan el vaig acabar...* La professora assenyalava la relació entre la frase inacabada i l'anotació per mitjà d'una fletxa a la part de dalt de *quan*. Però l'alumna relaciona els punts suspensius del final del comentari amb la marca que delimita tot el paràgraf i interpreta, probablement, que ha de tancar el paràgraf amb punts suspensius, donat que en la versió inicial no l'havia tancat amb cap signe de puntuació. Una reparació incorrecta motivada per una anotació amb un grau d'ambigüitat informativa alt.
- *començar a llegir-lo* en lloc de *vaig començar a llegir-lo*. Una errada de còpia que convé tenir en compte perquè posa de manifest el caràcter rutinari d'una activitat com és ara la tasca de «passar a net un text», amb exclusió de la reflexió lingüística.

### *No-reparació de l'errada*

- *volguessim* en lloc de *volguessim*. En canvi, en el protocol de verbalització de l'activitat, l'alumna dona per feta la correcció de *volguessim*.

### *Variacions lliures*

- *català actual* en lloc de *català modern*.

## **La normativa**

Tant el marc de referència normatiu com la relació dels alumnes amb aquest marc formen part de la sociohistòria escolar. En determinats àmbits no escolars, el coneixement i el maneig correcte de la normativa atorguen al parlant un prestigi que es fonamenta en el prestigi social de la normativa. Generalment, la institució escolar fa seu aquest esquema social i posa en marxa un ensenyament en què la lògica normativa tendeix a privilegiar una estratègia de l'homogeneïtat discursiva. Tot i que l'adquisició d'aquesta homogeneïtat és difícil per a l'alumne, no sol ser-ho la representació de l'obligatorietat normativa: en l'àmbit escolar, la normativa és una construcció lingüísticament acabada cada cop que el professor i l'alumne la fan servir. El procés d'incorporació d'una novetat normativa és extern al professor i a l'alumne: quan aquesta novetat s'incorpori a la normativa, l'alumne també la incorporarà a les seves produccions escrites i la normativa seguirà sent per a ell una construcció lingüísticament acabada (Berrendonner, 1988; Núñez Ladevéze, 1993). És el cas, per exemple, d'un mot com *quartos*, en l'accepció de *diners*. Fins fa poc, una incorrecció lèxica i, per tant, penalitzada en algunes activitats de correcció escolar. La incorporació de *quartos* a l'última edició del *Diccionari de la llengua catalana*, de l'Institut d'Estudis Catalans, en legitima l'ús com a correcte.

En algunes activitats d'escriptura escolar, l'objectiu prioritari de la correcció de textos és el refús de la incorrecció normativa. Aquest refús es posa de manifest en l'adopció per part del professor d'un esquema normatiu com a referent d'ús lingüístic que sol condicionar la reparació i reescriptura de l'escrit escolar. Es tracta d'un model de correcció que se centra gairebé de forma exclusiva en la detecció de les faltes ortogràfiques.

La correcció normativa és, per descomptat, un component fonamental de les activitats d'escriptura en el batxillerat, i l'elaboració d'una didàctica de l'escriptura ha de prendre-la necessàriament en consideració. Però la deformació de la normativitat d'una llengua tan sols comporta un lleuger dèficit comunicatiu i, per tant, la prescripció normativa com a nucli central de l'escriptura és una hipòtesi de treball discutible i falsable. La llengua és un sistema heterogeni i variable: hi ha aspectes dels principis normatius que haurien de ser negociats entre professor i alumne cada cop que la llengua s'actualitza en un text (Bourgain, 1990; Chiss i David, 1992; Marquillo-Larruy, 1994; Kerbrat-Orecchioni, 1998). Això significa que una didàctica de l'escriptura hauria de considerar també els aspectes negociables de la llengua que formen part dels usos lingüístics dels parlants i que no s'adeqüen al sistema de regles de la normativa, tot incorporant la reflexió i la presa de decisions sobre aquests aspectes a les activitats d'escriptura i de correcció, com és ara el cas de la tensió entre acceptabilitat i no-acceptabilitat de determinades interferències del castellà en el català o la relació entre el codi oral i l'escrit. Vegem, per exemple, el text 9.1 (figura 16), que forma part de la versió original de l'escrit d'un alumne de batxillerat en què



exposa els seus coneixements sobre la poesia dels trobadors. La correcció de la professora se centra en els usos normatius, i encara parcialment.

**Figura 16. Text 9.1 (text inicial)**

[...] normalment feient la poesia en llengua provençal perquè aquesta#  
 llengua era un dialecte que únicament servia per a fer poesia#  
 trobadoresca. [...] Uns dels principals autors de la poesia#  
 trobadoresca són Guillem de Berguedà i Cerverí de Girona.¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

L'alumne ha desenvolupat un tema al qual sembla que hauria de correspondre una correcció que, a més de parar atenció al funcionament lingüístic, detectés les deformacions conceptuals i afavorís la reparació de continguts. Crida l'atenció que la professora només hi assenyalí tres incorreccions normatives i que no faci cap referència a les informacions errònies. La conseqüència evident és que l'alumne no s'interessa per significar el text correctament: en la versió final (figura 17), l'alumne dóna per bons els continguts de la versió original: a) «normalment feient la poesia»; b) «aquesta llengua era un *dialecte*»; i c) «un dialecte que *únicament* servia per a fer poesia trobadoresca»<sup>13</sup>.

Tot i que la correcció de la professora és de molt baixa densitat, convé remarcar el treball de reparació ortogràfic, morfosintàctic i lèxic que ha dut a terme l'alumne. Com recull l'examen del text reescrit (vegeu, més avall, la nota 15), la millora de l'estructuració sintàctica oracional és notable i porta a considerar que en una situació d'escriptura diferent, amb una correcció més densa per part de la professora i una interacció més intensa entre alumne i professora, la reparació de continguts hauria estat un punt de partida sòlid per a l'espesseïment conceptual del text.

**Figura 17. Text 9.2 (text reescrit)<sup>14</sup>**

[...]  
 Normalment és feien amb la llengua provençal perquè#  
 aquesta llengua era un dialecte que únicament servia per a#  
 fer poesia trobadoresca. [...] i els#  
 trobadors principals són Guillem de Berguedà i Cerverí de Girona.¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

- (13) En el protocol de verbalització de l'activitat, l'alumne justifica la reescriptura d'aquesta manera: «Els canvis que he fet han estat els mateixos que la professora m'ha anotat, perquè he cregut convenient que si estaven subratllats que s'havien de canviar, i a demés perquè al veure la correcció he entès que estava malament.»
- (14) Modificacions de l'alumne:
- un reemplaçament: *Normalment* en lloc de *normalment*.
  - un reemplaçament: *poesia* en lloc de *poesia*.
  - una supressió: *unicament* en lloc de *únicament*.
  - una operació amb dos reemplaçaments, *és feien* en lloc de *feient* i *amb la* en lloc de *en*, i una supressió, *poesia*. Pel que fa al primer reemplaçament, l'alumne pensa probablement en una construcció com ara *les poesies es feien*, que donaria a la frase l'acceptabilitat semàntica que no té.
  - un reemplaçament: *i els* en lloc de *uns dels*.
  - una operació amb un reemplaçament, *trobadors* en lloc de *autors*, i una permutació d'elements, *trobadors principals* en lloc de *principals autors*.
  - una supressió: *de la poesia trobadoresca*.

## Per concloure

En les tesis no innatistes del llenguatge, la llengua s'adquireix reformulant-la i modificant-la. La intervenció de l'adult, per mitjà de correccions explícites, juga un paper important en aquesta adquisició. L'aptitud de modificar potser és innata, però probablement no és la mateixa per a cadascú i canvia amb l'edat (Halté, 1984; Clark & Chouinard, 2000; David, 1996; Bédard, 1998; Martinot, 2000). El text que escriu l'alumne és, per definició, un text incomplet. La correcció del professor i la interacció que genera pot ajudar l'alumne a afrontar la distància entre el text efectivament realitzat i el text ideal. Afrontar-la i reduir-la: en això consisteix, precisament, l'espesseïment del text inicial. Probablement, la correcció del professor exporta desordre a un text que l'alumne donava per ordenat i acabat. Però, com passa en qualsevol sistema obert i dinàmic, amb aquest procés d'exportació de desordre, el sistema es renova, canvia, crea ordre i segeix funcionant (Halliday, 1997).

És probable que els professors practiquin la correcció anotada, sense teoritzar-ne ni els components ni les implicacions, perquè és una manera de fer i d'actuar que els alumnes identifiquen fàcilment com un dels components més rellevants de les activitats d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura al batxillerat. Encara que algunes pràctiques siguin qüestionables i, científicament, poc coherents, aporten seguretat lingüística, tant als professors com als alumnes; i la seguretat lingüística és essencial per a l'ensenyament i l'aprenentatge. La correcció anotada del professor forma part de la sociohistòria del sistema educatiu i no s'hauria de menysvalorar com a imprecisa i poc fonamentada teòricament. La intuïció del professor és a la base de moltes estratègies educatives, donat que una part de la seva pràctica s'organitza a partir de la seva experiència personal, primer com a alumne i després com a professor. En determinades pràctiques d'escriptura escolars, el professor fa una elecció pedagògica i metodològica que la teoria didàctica sembla que hauria de tenir en compte (Schneuwly, 2002).

No tractem de justificar la correcció anotada del professor com la intervenció més adequada i eficaç per ajudar l'alumne a millorar el seu text. Tan sols pretenem posar de manifest que la correcció anotada del professor existeix i que qualsevol intent de vulgui apropar l'ideal teòric i la realitat escolar l'hauria de tenir en compte, ja que pot tenir efectes positius en la formació de l'alumne en l'ús escrit de la llengua. Els textos 10.1, 10.2 i 10.3 (figures 18, 19 i 20) formen part, respectivament, de la versió original, la segona versió i la versió final de l'escrit d'una alumna de batxillerat en què explica l'últim treball de lectura que ha realitzat. Tant la primera com la segona versió han estat corregides pel professor. Tot i que la versió final no millora gaire la versió original, la tasca que ha desenvolupat l'alumna és significativa i valuosa perquè desencadena la reflexió sobre la seva formació com a escriptora escolar<sup>15</sup>.

(15) Pot sobtar en una alumna de batxillerat la falta d'interès per regular el funcionament lingüístic del text; però, pel que sabem, aquesta actitud no és un fet excepcional. És eloqüent el que afirma l'alumna en el protocol de verbalització de l'activitat: «[...] Les anotacions del professor han sigut algunes coses per millorar i un comentari. Les coses per millorar que ell m'ha posat ha sigut que li deixés marges i m'ho ha demanat si us plau. Que vigili les faltes, afegeix-ho moltes comes afegint idees que es poden tallar. [...] M'ha posat que el contingut en general està bé però degut al meu problema de que escric com si estigués parlant la expressió no es gaire bona. Haig de vigilar les faltes i les repeticions. No he tingut que preguntar. [...] Els canvis que jo he realitzat en la meua redacció han sigut seguint el criteri del professor. En primer lloc he corregit les faltes d'ortografia. També he canviat algunes expressions que es repeten

Figura 18. Text 10.1 (text inicial)

[...]

Aquest treball va consistir en llegir-nos el llibre i fer un examen#

E Jo en el meu cas hem vaig començar a llegir el llibre un mes abans,#  
però molt lentament. No me'l llegeixo mai tot de tirada però#  
sempre com en tot hi solen haver excepcions. Perquè si m'he arribat#  
a llegir un llibre de unes sis centes pàgines en dos dies però#  
E quan tinc unes altres coses a fer...

El llibre de Tormento és en castellà i una mica llarg, vaig#  
trigar en llegir-me'l uns deu dies aproximadament. No me'l#  
vaig llegir molt abans del dia de el examen perquè encara que#  
no hem sol passar, s'hem pot oblidar algun concepte, i no es bo!

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

Figura 19. Text 10.2 (text reescrit: 2a versió)

[...]

Aquest treball va consistir en llegir-nos el llibre i fer un examen#

Jo em vaig començar a llegir el llibre un mes abans, però molt lentament.#  
No me'l llegeixo mai tot de tirada, però sempre com en tot hi solen haver#  
excepcions. Perquè si que m'he un llibre de unes sis centes pàgines en dos#  
dies però quan tinc unes altres coses a fer... DVC

El llibre "Tormento" és en castellà i una mica llarg, vaig trigar en #  
llegir-me'l uns deu dies aproximadament. Encara que comencés a llegir-me'l#  
un mes abans com ja he dit, no me'l vaig voler acabar molt abans del#  
E dia de l'examen perquè encara que no em sol passar, se'm poden oblidar#  
Cox! un concepte, i no es bo!

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

i no quedaven bé. El meu problema és que escric com si estigués parlant i hi han algunes coses que no queden bé escrites, és un costum que tinc i que crec que el professor vol que canviï.»

Figura 20. Text 10.3 (text reescrit: versió final)

Aquest treball va consistir en llegir-nos el llibre i fer un#  
 examen. Jo em vaig començar a llegir el llibre un mes abans#  
 però molt lentament. No me'l lleigeixo mai tot d'una tirada però#  
 sempre com en tot hi solen haver excepcions. Perquè sí, m'he#  
 arribat a llegir un llibre d'unes sis centes pàgines en dos#  
 dies, però quan tinc unes altres coses a fer...¶  
 El llibre "Tormento" és en castellà i una mica llarg, vaig#  
 trigar en llegir-me'l uns deu dies aproximadament. No me'##  
 vaig llegir molt abans del dia de l'examen perquè encara#  
 que no em sol passar, se'm pot oblidar algun concepte i no es bo!¶

[#: final de ratlla; ¶: final de paràgraf]

En un context real, l'escriptor escolar és bàsicament heterogeni. No sembla possible construir un model que reguli les dades empíriques: l'escriptor ideal del model és una construcció teòrica que no existeix en la realitat escolar. Els processos de producció del text escrit són heterogenis, i ho són també les activitats d'escriptura. Per aquesta raó, en un procés de formació de l'alumne en l'ús de la llengua escrita, la relació entre cada professor i cada alumne és única. Si es vol evitar que l'escriptor escolar esdevingui només una construcció ideal de la teoria didàctica, sembla que caldria determinar com es construeix l'escriptor heterogeni escolar (Bucheton, 2000; Boré, 2000). En aquest sentit, pensem que l'elaboració de coneixement didàctic que afavorís la formació de l'alumne de batxillerat com a escriptor escolar, en una situació natural d'aula, hauria d'abordar aquestes sis qüestions:

- L'ensenyament i aprenentatge sistemàtic i explícit del codi de la llengua.
- L'heterogeneïtat del procés d'escriptura escolar.
- La gestió del temps escolar necessari perquè la formació de l'alumne en l'ús escrit de la llengua sigui possible, atès que el temps de la recerca no és el mateix que el de l'ensenyament i aprenentatge.
- La reparació i la reescriptura del text com una necessitat intel·lectual i afectiva de l'alumne: és el seu escrit i, a més, l'ha d'estimar com a ben format.
- La necessitat que l'alumne, pel seu compte o amb l'ajut del professor o dels altres companys, sigui capaç de fer emergir de les anotacions de correcció la representació de l'error, recuperar els coneixements lingüístics i enciclopèdics necessaris per representar-se'n el funcionament, i repensar, reparar i reescriure el text.
- L'explicitació de l'alumne, oral o escrita, del procés de densificació que ha dut a terme sobre la primera versió de l'escrit.

És necessari reconèixer una realitat empírica: els professors corregeixen els escrits dels seus alumnes, i posen de manifest la correcció per mitjà d'anotacions. L'exploració d'aquest component de l'escriptura no deixa de banda les aportacions de la teoria, sinó que intenta problematitzar-les: entre l'investigador que analitza el

procés d'escriptura, les estratègies d'escriptura i reescriptura dels alumnes i el professor que treballa a l'aula amb aquests alumnes buscant la millora del text, la distància, de vegades, és insalvable. Sembla que la didàctica hauria de tenir com a objectiu prioritari salvar aquesta distància o, com a mínim, escurçar-la en el treball diari de classe (Boré, 2000).

En funció d'aquest objectiu prioritari, la nostra hipòtesi formula la possibilitat d'un procés de reescriptura a partir de la correcció anotada dels professors, que s'articula sobre tres eixos bàsics: escurçar la distància entre l'ideal de l'investigador i la realitat del professor; centrar-se en la relació entre professor i alumne, i integrar la correcció anotada del professor en la reescriptura de l'alumne. És a dir, considerar la correcció anotada del professor com un dispositiu que inicia el procés de reescriptura del text, i no únicament com un dispositiu per resoldre determinats problemes d'escriptura.

## Referències

- Adam, J.M. (2001) «Types de textes ou genres de discours? Comme classer les textes qui disent de et comment faire?». *Langages* (París, Larousse), 141, pp. 10-27.
- Bautier, E.; Rochex, J-Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. París, Armand Colin.
- Bédard, D. (1998) «Didactique de la lecture et de l'écriture: l'impact déterminant du contexte sur le traitement de l'information», a Préfontaine, C.; Godard, L.; Fortier, G [dir.] *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage*. Montréal, Les Éditions Logiques, pp. 73-97.
- Berrendonner, A. (1988) «Normes et variations», a Shoene, G.; Bain, D.; Perrenoud, P. [ed.] *La langue française est-elle gouvernable?* París-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 43-62.
- Bessonnat, D. (2000) «Deux o trois choses que je sais de la réécriture». *Pratiques* (Metz, Cresef), 105-106, pp. 5-22.
- Boré, C. (2000) «Le brouillon, introuvable objet d'étude?». *Pratiques* (Metz, Cresef), 105-106, pp. 23-49.
- Bourgain, D. (1990) «Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural». *Langue Française* (París, Larousse), 85, pp. 82-101.
- Bucheton, D. (2000) «Réécrire ou penser à nouveau son texte?». *Pratiques* (Metz, Cresef), 105-106, pp. 203-211.
- Busquets, J. (2005) *La correcció dels errors al batxillerat. Una interacció escrita*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura (tesi doctoral; director: Joan Perera i Parramon). Disponible a [www.tdx.cesca.es](http://www.tdx.cesca.es) [accés: 21.1.2008].
- Camps, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- (2000) «Aprendre gramàtica», a A. Camps, A.; Ferrer, M. [coord.] *Gramàtica a l'aula*. Barcelona, Graó, pp. 101-118.
- Cassany, D. (1993) *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona, ICE (Universitat de Barcelona), Graó.
- Chevallard, Y. (1992) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.

- Chiss, J.L.; David, J. (1992) «La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage». *Langue Française* (Paris, Larousse), 95, pp. 6-26.
- Clark, V.; Chouinard, N.M. (2000) «Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage». *Langages* (Paris, Larousse), 140, pp. 9-23.
- Cots, J.M.; Nussbaum, L. (2002) «Visiones de la conciencia lingüística: del currículo a las prácticas de aula», a Cots, J.M.; Nussbaum, L [ed.] *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida, Editorial Milenio, pp. 55-68.
- David, J. (1996) «Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?». *Études de Linguistique Appliquée* (Paris, Didier), 101, pp. 112-125.
- Fabre, C.; Cappeau, P. (1996) «Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture / écriture / réécritures». *Études de Linguistique Appliquée* (Paris, Didier), 101, pp. 46-59.
- Fabre-Cols, C. (2002) *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Garcia-Debanç, C. (1996) «Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didactiques». *Études de Linguistique Appliquée* (Paris, Didier), 101, pp. 60-72.
- Hagege, C. (1985) *L'homme de paroles*. Paris, Fayard.
- Halté, J.F. (1984) «L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique». *Pratiques* (Metz, Cresef), 44, pp. 61-69.
- Halliday, M.A.K. (1997) «El lenguaje y el orden natural», a Fabb, N. et al. *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*. Madrid, Visor, pp. 57-73.
- Heurley, L. (2001) «Du langage à l'action: le fonctionnement des textes procéduraux». *Langages* (Paris, Larousse), 141, pp. 64-78.
- Hinckel, V. (1991) «Compétences de révision au C.E.2 et C.M.2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures». *Repères* (Paris, INRP), 4, pp. 139-152.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998) «La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan». *Langue Française* (Paris, Larousse), 117, pp. 51-104.
- Leclerc, C. (2003) *L'incertitude textuelle: Entre résolution scolaire et constance populaire*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- Marquillo-Larruy, M. (1994) *La correction guidée comme aide à la réécriture pour des étudiants non francophones: une étude de cas*. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, UFR (Tesi doctoral).
- Martinot, C. (2000) «Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans». *Langages* (Paris, Larousse), 140, pp. 92-121.
- Masseron, C. (2001) «Du projet de discours à la langue du discours produit: nature et enjeux des erreurs scripturales». *Pratiques* (Metz, Cresef), 109-110, pp. 207-247.
- Núñez Ladevéze, L. (1993) *Teoría y práctica de la construcción del texto: Investigación sobre gramaticalidad, coherencia y transparencia de la elocución*. Barcelona, Ariel.
- Schneuwly, B. (2002) «L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse». *Pratiques* (Metz, Cresef), 115-116, pp. 237-246.

- Sperber, D.; Wilson, D. (1994) *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor.
- Tolchinsky, L.; Simó, R. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, ICE (Universitat de Barcelona), Horsori.

## *Sobre la corrección de textos escritos en el bachillerato*

*Resumen:* En una situación normal de clase, la corrección del profesor a menudo se manifiesta mediante anotaciones diversas en los escritos de los alumnos. Esta corrección, anotada y calificada, cierra generalmente el proceso de escritura. En este artículo, se plantea la necesidad de conocer las actividades reales de corrección de textos escritos en bachillerato y se reflexiona sobre la posibilidad de llevar a cabo un proceso de reparación y reescritura que tome el escrito desarrollado por el profesor como desencadenante hacia la reflexión lingüística y la mejora del texto.

*Palabras clave:* anotaciones de corrección del profesor, reflexión lingüística, reparación de textos, reescritura

## *Sur la correction de textes écrits dans les dernières années du secondaire*

*Résumé :* Dans une situation normale de classe, la correction du professeur se manifeste souvent par des annotations diverses dans les écrits des élèves. Cette correction, annotée et qualifiée, ferme en général le processus d'écriture. Dans cet article, on envisage la nécessité de connaître les activités réelles de correction des textes écrits dans les dernières années du secondaire et l'on réfléchit sur la possibilité de mener à terme un processus de réparation et de réécriture prenant l'écrit développé par le professeur comme déclencheur d'une réflexion linguistique et de l'amélioration du texte.

*Mots clés :* annotations de correction du professeur, réflexion linguistique, réparation de textes, réécriture

## *On Correcting Compositions at pre-University Levels*

*Abstract:* In the usual classroom situation, the teacher generally provides correction in the form of various annotations to student compositions. Annotation and marking then typically conclude the process of writing. This article considers the need to understand the actual activities involved in correcting compositions in at pre-university levels and it raises the possibility of a process of repair and rewriting that treats the teacher's notes as a launching point for greater reflection on language use and more polished final texts.

*Key words:* annotations from teacher correction, reflection, repairing texts, rewriting