

J'ANNOTE, TU ANNOTES, IL/ELLE ANNOTE...

Sophie Dziombowski
Lycée Charlotte Perriand, Genech
Catherine Mercier
Lycée Marguerite Yourcenar, Beuvry
Corinne Souche
Lycée Paul Duez, Cambrai

Cette contribution collective tire son origine d'un échange, lors de la préparation du numéro, sur nos pratiques ordinaires en lycée d'enseignement général et technologique. Les élèves ont deux ans pour préparer les épreuves anticipées de français¹ en fin de 1^{re}. Cela passe par des productions écrites qui posent la question de la trace qu'y laisse l'enseignant·e et de son exploitation par l'élève. Cela pose aussi la question du travail et de l'annotation de celui-ci sur le texte ou l'œuvre étudiée. Rien de bien neuf ni

-
1. Un écrit propose, au choix, un commentaire ou une dissertation sur œuvre en série générale, un commentaire ou une contraction de texte et un essai, en série technologique. Un oral de vingt minutes porte sur l'explication linéaire d'un texte (étudié en cours) suivie d'une question de grammaire et d'un entretien sur une œuvre présentée par le ou la candidat·e.

de propre au secondaire mais ces préoccupations sont au cœur du métier. Les démarches qui suivent sont ainsi à prendre comme des récits d'expériences professionnelles individuelles avec leur part de tâtonnements et leur caractère évolutif, même si elles se font parfois écho et se complètent.

Nous présenterons, tour à tour, une approche de l'annotation dans nos classes. Les deux premières propositions (Catherine Mercier puis Corinne Souche) concernent la trace écrite de l'enseignant·e dans les copies, qu'elle prenne la forme d'annotations ou celle de fiche d'évaluation. La dernière (Sophie Dziombowski) envisage l'annotation demandée aux élèves pour s'approprier une œuvre complète.

PREMIÈRE DÉMARCHE : ANNOTER ET FAIRE ANNOTER DES COMMENTAIRES ET DES DISSERTATIONS²

Le commentaire et la dissertation sont des exercices complexes dont l'apprentissage s'inscrit dans la durée. De nombreux facteurs entrent en jeu : les particularités discursives et textuelles de ces exercices très normés, la compréhension du texte à commenter, etc. Les élèves ne peuvent pas tout gérer en même temps et tous ne vont pas buter sur les mêmes problèmes au fil de l'apprentissage. Par ailleurs, si l'évaluation chiffrée porte sur la lecture globale de la copie³, localement les dysfonctionnements ou les réussites vont participer de cette impression d'ensemble. Et c'est aussi ce qui va pouvoir être amélioré. Les annotations aident-elles à cela ? C'est le pari optimiste des propositions qui suivent.

Le parti-pris initial d'annotation

J'ai adopté, et adapté au fil de ma carrière, la pratique d'évaluation présentée par Bertrand Daunay en 1994 dans la revue *Recherches*⁴. Pour les exemples et le détail, je renvoie donc le lecteur à cet article. Les principes sont les suivants : pour favoriser le dialogue avec l'élève et respecter son écrit, aucune remarque n'est mise dans la copie. Des appels de notes figurent dans la marge, ils portent sur des mots entre crochets ou des passages plus longs signalés par des flèches en début et en fin. Les annotations figurent sur

2. C. Mercier.

3. Cette absence de barème engendre d'ailleurs des écarts parfois impressionnants pour la notation d'une même copie, lors des commissions visant à harmoniser l'évaluation de l'épreuve écrite, en juin.

4. « L'évaluation des dissertations (digressions sur une pratique) », *Recherches* n° 21 (1994), *Pratiques d'évaluation*, p. 55-71. <https://www.revue-recherches.fr/?p=3988>

une feuille à part et prennent la forme de textes plus ou moins longs qui établissent un « diagnostic » de la production.

L'avantage le plus notable est le *respect*⁵ que cela témoigne à l'élève pour lui-même et pour son travail. Ce fut à vrai dire ma première motivation. [...] La *distance* que crée l'annotation sur une feuille libre aide à éviter [les] marques d'humeur. Et quand elle ne les évite pas, elle permet de les corriger.

Les exploitations pédagogiques proposées montrent aussi comment les annotations peuvent permettre d'entrer dans un apprentissage progressif de l'écriture dissertative ou de commentaire. C'est sur ce dernier exercice que porte l'adaptation suivante du dispositif d'annotation.

Un dispositif pour alléger la tâche de correction : la fiche bleue

Si j'ai d'abord adopté entièrement le principe de ne pas écrire sur la copie autre chose que des signes et appels de notes, j'ai ensuite « glissé » vers un système mixte de courtes annotations en marge et de renvois à une feuille annexe pour ce qui nécessite une explicitation. Par exemple, j'évite de noter en marge le mot « maladroit ». Il ne me paraît pas faire sens dans une copie car il peut renvoyer tant à l'idée exprimée par l'élève qu'à la manière de la formuler. Par ailleurs, il peut être perçu comme un jugement de valeur, peu aidant en termes d'apprentissage. Dans ce cas, je mets donc un appel de notes et j'explique, sur la feuille annexe d'annotations, ce qui ne fonctionne pas dans le passage indiqué. Pour autant, je ne m'interdis pas, dans la marge, quelques abréviations « classiques » d'énoncés tout aussi « verdictifs » que celui de « maladroit » pour reprendre la terminologie de Jean-François Halté⁶, comme « mal dit » ou « incorrect » qu'il prend justement en exemple. Ce glissement dans ma pratique s'est opéré de manière très pragmatique pour gagner du temps⁷. J'ai aussi pris le parti de mettre, dans la marge de la

5. Les italiques sont de l'auteur.

6. « Les énoncés verdictifs constatent des manquements de diverses natures à des règles qui ne sont pas explicitement formulées. *Mal dit, incorrect* sont typiquement verdictifs : ils portent jugement mais ne stipulent pas les motifs. ». Halté Jean-François (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, *L'évaluation*, p. 62. www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463

7. Bertrand Daunay expliquait en conclusion que cette lecture, plus ciblée, est plus efficace donc plus rapide. J'en conviens si on laisse de côté les corrections locales liées à la langue. Or j'ai parfois du mal à renoncer à la posture de « gardienne du code », évoquée par J.-L. Pilorgé (voir sa contribution pour ce numéro, « Regards sur les copies : des outils en construction »). Par ailleurs, en France, les élèves du lycée général et technologique,

production, au moins un élément positif (« oui », « bien », « en effet » ou le signe +) qui ne nécessite pas d'explicitation. C'est d'ailleurs souvent ce que les élèves cherchent en premier.

Il y a quelques années, pour éviter d'avoir à écrire des éléments récurrents nécessitant une explicitation, j'ai décidé de systématiser les annotations concernant les points de méthode sur la feuille annexe. Il peut s'agir par exemple d'intégrer une citation ou de l'interpréter. J'en ai profité pour expliciter également les abréviations dans la marge et pour ajouter des signes typographiques. Le tout figure sur une fiche cartonnée de couleur (bleue le plus souvent) pour la retrouver aisément dans le cahier ou le classeur où elle se perd pourtant régulièrement...

Guide des abréviations

Grr... = grognement agacé par une erreur que vous ne devriez plus faire à ce stade de l'année – au choix : vous avez oublié de souligner le titre de l'œuvre*, vous avez fait un catalogue non rédigé avec des tirets, vous avez mis des titres apparents, vous avez écrit en chiffres au lieu d'en lettres (« 1^{er} » par exemple au lieu de « premier »)

Md (mal dit) = la formulation ne convient pas pour ce genre d'écrit

Synt (syntaxe) = la formulation est incorrecte

Fs (faux sens) = vous n'avez pas compris un passage du texte

Présentation :

┌┐ = il aurait fallu aller à la ligne, faire un nouveau paragraphe (§)

↔ = il manque un alinéa pour bien marquer le début du §

↑
↓ = vous auriez dû passer une ligne

Commentaire

① La citation doit être intégrée (par « : » ou une expression : « comme », « par exemple », « on peut ainsi relever », « c'est ce que suggère le mot/l'expression/l'adjectif/la phrase... » – voir notamment la fiche d'aide à la rédaction).

② La citation et/ou le procédé n'est pas commenté-e : vous n'avez pas expliqué l'effet produit, le lien avec ce que vous voulez montrer.

③ Le procédé n'est pas nommé ou expliqué (il faut analyser l'écriture – voir fiche outil).

④ Vous n'avez pas reformulé / interprété le sens (en employant d'autres mots et tournures que ceux du texte).

Pour l'intro du commentaire

sont actuellement 35 en moyenne par classe. Au rythme de 15-20 minutes la copie, corriger un paquet prend du temps.

A = Accroche

R = Références du texte

I = Intérêt/résumé du texte et problématique

P = annonce du plan

Pour passer du I- au II- : B/T = bilan du I-, transition vers le II-

* Un titre de livre ou de journal se souligne, un titre de poème ou d'article ou de nouvelle se met entre guillemets.

À côté de cette fiche, je continue à remplir une feuille annexe (ou j'utilise l'espace restant sur la copie) avec quelques annotations « personnalisées » (par exemple : « Votre reformulation est intéressante mais vous n'expliquez pas en quoi c'est fantastique. » ou « On ne s'attend pas à ce que vous donniez votre avis sur le texte dans cet exercice. »), surtout en début d'apprentissage. Les remarques y sont davantage en lien avec l'exploitation et/ou le sens du texte à commenter ou encore les procédés d'écriture de celui-ci ou l'organisation du propos. Lorsque je rends les travaux, j'essaie de prendre le temps, en cours, de vérifier la compréhension des annotations et de la fiche d'évaluation, en passant auprès de chacun·e, et/ou par un travail de réécriture et/ou en demandant à chacun·e de se fixer des objectifs pour le prochain devoir. Je mène aussi occasionnellement les activités suivantes, pour amener les élèves à réfléchir aux annotations.

Un dispositif d'inversion des rôles

Cette première activité consiste à faire travailler tous les élèves sur une partie de copie réussie (parfois une synthèse d'extraits réussis) que j'ai toutefois améliorée, en faisant apparaître les modifications apportées⁸. Les élèves travaillent par trois ou quatre pour réfléchir ensemble aux annotations portées sur leurs productions (celle que je viens de leur rendre mais aussi les travaux depuis le début de l'année). La consigne est la suivante :

Voici l'introduction, la première partie et le tout début de la seconde d'une copie réussie mais que j'ai, néanmoins, améliorée.

Consigne : numérotez les modifications (en italique) et rédigez pour chacune d'elles l'annotation de correction que j'aurais pu écrire pour obtenir cette réécriture d'un élève.

8. L'orthographe et la syntaxe sont corrigées également puisque ce n'est pas du tout l'objectif du travail.

Dans l'exemple suivant, il s'agissait d'une dissertation en seconde, sur *L'Écume des jours* de Boris Vian, vers le mois de mai. Les élèves ont récupéré leur copie (une dissertation entière) sur ce même sujet. Je reproduis ici deux paragraphes du document de travail en guise d'exemple :

[...] Hormis les actions, ce roman parle de beaucoup d'objets insolites que personne n'a chez lui comme ~~par exemple~~ le pianocktail. C'est un piano qui, quand on joue une note, verse dans un verre un ingrédient puis, quand une musique est jouée, on a un cocktail. Mais nous avons aussi l'arrache-cœur. Dans le roman, il est plus souvent utilisé par Alise pour notamment tuer Jean-Sol Partre (*inspiré du philosophe Jean-Paul Sartre, comme l'indique la contrepèterie*) et les libraires du coin. On nous parle aussi dans le livre, d'un tue-flique qui sert, comme son nom l'indique, à tuer des officiers de sécurité. *Le nom de l'arme montre aussi que Boris Vian n'hésite pas à être provocateur et à choquer son lecteur.* Puis surtout, tout au long du roman, la maison rétrécit petit à petit jusqu'à la fin du roman où les murs viennent se toucher. *Le personnage évolue donc dans un univers onirique et allégorique, éloigné de notre réalité.*

Et pour finir sur le côté *fictionnel fantastique, irréel* de l'œuvre, il y a toute la maladie de Chloé. Chloé ~~teussait~~ *tousse* énormément et ~~était~~ *est* très affaiblie. Après la visite du médecin pour l'ausculter, il lui a diagnostiqué un nénuphar dans le poumon droit et ensuite un autre nénuphar dans l'autre poumon. Ceci n'est pas réaliste. ~~Nous n'avons jamais vu ou même entendu quelqu'un dire : j'ai un nénuphar dans le poumon...~~ *Mais c'est aussi très symbolique car on utilise souvent l'image du crabe pour parler du cancer. Ici la tumeur est désignée par l'allégorie du nénuphar, sans doute parce qu'elle s'étend vite comme la plante aquatique et l'empêche de respirer.* [...]

Il est toujours intéressant et amusant de voir les élèves aux prises avec des annotations à rédiger et d'en discuter avec eux. Parfois, elles sont éloignées des miennes par leur formulation laconique et très injonctive (et le « maladroit » que j'évite revient assez régulièrement, son aspect pratique et fourretout n'échappe pas aux élèves), ou par leur formulation propre (« Il faut argumenter l'exemple »). Parfois aussi, leurs remarques sont plus proches des miennes (« Il faudrait faire le lien avec la problématique. », « Ce mot ne convient pas ici, trouvez-en un plus adapté. »). C'est un exercice difficile qui nécessite de l'aide car, avant de trouver la formulation « professorale », il faut avant tout comprendre ce qui ne fonctionne pas dans la copie. Quand un groupe a fini, il m'arrive de lui demander un classement de ces annotations : problèmes de normes, de formulation (adaptée ou pas à l'exercice), de logique...

L'intérêt de l'exercice est qu'il permet de travailler la méthode tout en amenant une réflexion sur l'annotation et ses fonctions. C'est aussi l'objectif de l'exercice suivant.

Retrouver les annotations sur sa propre copie

Pour ce type d'activité, je rends les copies aux élèves sans la feuille d'annotations annexe et c'est à eux de tenter de retrouver à quoi correspondent les appels de notes. L'exercice se fait à deux car on voit toujours mieux ce qui pêche dans la copie de l'autre que dans la sienne. Le binôme dispose également de la fiche d'évaluation remplie, de l'appréciation globale sur la copie et... de la professeure qui passe de binôme en binôme. Une fois le travail terminé, je rends les feuilles individuelles d'annotations pour comparer.

Dans les exemples suivants, pour l'épreuve commune d'avril, les élèves de 1^{re} HLP⁹ devait se livrer à une question d'interprétation littéraire sur le discours du chef Tahitien dans le *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot. La question était la suivante :

Quelle image Diderot donne-t-il des Occidentaux et des Tahitiens dans ce passage ?

Précisons que je n'utilise pas la fiche bleue précédemment évoquée car l'épreuve n'est pas tout à fait la même que celle préparée en français pour l'ÉAF avec ma collègue.

Voici par exemple le début de la copie de Claire¹⁰ :

-
9. Dans cet enseignement de spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie », l'épreuve en Terminale dure quatre heures. Elle consiste en une question d'interprétation littéraire ou philosophique, selon le texte imposé, et en un essai littéraire (si le texte et la première question sont philosophiques) ou philosophique (dans le cas contraire). Pour l'écrit d'interprétation, on attend, à priori, une analyse moins fine des procédés d'écriture que dans un commentaire littéraire et une prise en compte du fonctionnement discursif du texte, par exemple ce qui fait la force d'un discours ou quelle stratégie il met en œuvre, pour le thème de 1^{re} consacré aux pouvoirs de la parole.
10. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

② Diderot donne plusieurs images ^(A) aux occidentaux et aux tahitiens.
 Dans un premier temps, il donne une image de chef des brigands aux occidentaux car ils ont essayé de nuire au bonheur des tahitiens.
 ③ Il donne aussi une image de manipulateurs aux occidentaux car ils ont tenté d'effacer les caractères propres des tahitiens. Puis, il donne une image d'égoïsme aux occidentaux car ils font la distinction de tout ce qui est à eux et ce qui ne l'est pas et pourtant les occidentaux ont partagé la même culture que les tahitiens.
 ④ celle de la polygamie et que, même les fils et les femmes ont ^{été} devenus folle jusqu'à se haïr. Si les occidentaux se sont bien en retard.
 ⑤ Diderot donne l'image d'hommes libres aux tahitiens, mais les occidentaux les ont réduits à un futur esclavage. Donc nous avons encore cette image des occidentaux qui ne pensent qu'eux même si ils ne sont pas sur leur terre et qui en ont rien à faire des tahitiens et de leur vie...
 ⑥ Dans un pays avons aussi une image des occidentaux ni gentils ni méchants mais qui ils arrivent à réduire quand même des personnes en esclavage donc on ne sait pas vraiment qui ils sont.

Claire et sa voisine ont d'abord corrigé une partie des erreurs d'orthographe soulignées puis ont assez bien réussi à retrouver les remarques (je précise les miennes entre crochets) :

1. Oubli d'intro [Entrée en matière oubliée]
2. Aux > des : autre formulation [Donner une image « de » ce n'est pas la même chose que donner une image « à »]
3. Paraphrase [Une citation se met entre guillemets]
4. Développer [Appuyez-vous sur le texte. Vous avez fait une erreur de sens.]
5. Paraphrase [Problème d'interprétation : il faudrait expliquer pourquoi.]
6. Mot familier « rien à faire » [Syntaxe à l'écrit : « NE...rien », « NE... pas »].

Elles emploient à deux reprises le mot « paraphrase » sans doute utilisé par leur professeure en français, pour deux problèmes différents (n° 3 et 5). Lors de notre échange oral à ce sujet, je comprends qu'elles désignent par ce terme un mélange de citations sans guillemets et de vague reformulation¹¹. Il est amusant de constater que la formule « rien à faire » les a fait réagir à juste titre sur la tournure trop familière alors que j'avais plutôt choisi de souligner la négation incomplète que l'on retrouve à plusieurs reprises dans la copie. À mon sens, entre deux maux, mieux vaut choisir le pire en matière de correction...

En règle générale, cet exercice a pour effet de rendre les élèves plus attentifs à la portée des remarques qui figurent sur leur feuille car il les oblige à observer attentivement ce sur quoi elles portent dans la production. Il permet, comme le précédent, de renforcer le dialogue pédagogique. L'évaluation n'est pas ici une fin en soi. Il s'agit d'aider l'élève à saisir ce qui n'a pas été dans sa copie et se retrouve dans la fiche d'évaluation comme dans l'appréciation globale pour mieux comprendre la note obtenue et ce qui pourra être fait pour progresser.

DEUXIÈME DÉMARCHE : LA FEUILLE ROSE... OU GARDER LA TRACE DES ANNOTATIONS AU LYCÉE¹²

Annoter les copies ! Quel temps on y passe pour que les élèves n'y jettent finalement qu'un rapide coup d'œil, en se lamentant ou s'extasiant sur la note... mais le résultat est toujours le même. Ils parcourent rapidement les annotations et la copie termine illico presto au mieux au fond d'un classeur, au pire au fond d'un sac. J'en ai rapidement éprouvé beaucoup de frustration et c'est la raison pour laquelle j'ai mis en place, il y a de longues années, la fameuse feuille rose. Cartonnée, organisée et destinée à synthétiser toutes les remarques concernant l'écrit des épreuves de l'ÉAF, elle permet de consigner les erreurs d'orthographe ou de langue au recto, la méthodologie des épreuves de bac au verso. À l'origine, c'est pour que mes annotations ne tombent pas aux oubliettes et que chaque élève garde une trace de ses erreurs, se les approprie. L'objectif est qu'il puisse, d'un devoir à l'autre, savoir où il en est sans que je sois obligée de réitérer à chaque fois les

11. Sur la notion de paraphrase, les travaux de Bertrand Daunay sont également très éclairants et m'ont amenée à employer le terme de manière positive. Un commentaire ne pouvant se passer de paraphrase, il s'agit surtout que celle-ci soit rédigée de manière acceptable et efficace au regard des exigences de l'exercice.

12. C. Souche.

mêmes remarques. Et bien, feuille rose ou pas, la plupart des élèves ne sont pas toujours convaincus. Alors la remplir ou pas, l'abandonner ou la garder ? J'avoue hésiter souvent mais pour l'instant, en dépit du temps qu'il faut pour la remplir, je ne trouve pas mieux pour essayer de les faire progresser. Alors bien sûr, tous ne s'en servent pas, peut-être parce que cela demande du temps pour la remplir, parce qu'il faut se l'approprier...

La feuille rose, qu'est-ce que c'est ?

C'est une feuille rose cartonnée, format A4, imprimée recto verso. Intitulée « Fiche de suivi individuel », elle est nominative et distribuée lors de la première évaluation d'un travail écrit suffisamment long pour que je puisse évaluer les erreurs d'orthographe ; au recto, figurent donc toutes les erreurs grammaticales que je note de la manière la plus explicite possible ; cela peut-être des homophones (les plus courants ou/où, et/est, on/ont...) ou des terminaisons confondues comme é/er/ait, la marque des pluriels s/x/ent... Je remplis la première colonne du tableau et les élèves doivent remplir la seconde avec la règle de grammaire ou le moyen mnémotechnique qui leur permet de retenir et de ne plus commettre l'erreur. Cela me permet d'emblée (quand les élèves jouent le jeu et remplissent leur feuille rose) de savoir si l'erreur est effectivement d'étourderie comme ils me le disent souvent ou si, en fait, ils ne connaissent pas la règle. Garder la trace des erreurs permet donc aux élèves de se construire leur propre récapitulatif et de pouvoir vérifier quand bon leur semble. Quand je rends les premières copies, on fait rapidement le point en classe entière sur les erreurs commises et, à la demande des élèves, je réexplique (ou explique d'ailleurs) brièvement au tableau. Au-dessous, dans un autre petit tableau, je note les erreurs lexicales corrigées en soulignant l'endroit où la faute est commise ; à côté, je note les erreurs liées à la syntaxe : là je les barre, et je propose une formulation correcte à la place. De fait, les élèves n'ont plus qu'à vérifier sur leur feuille rose si la faute est commise.

Si c'est assez efficace pour les élèves qui s'emparent de l'outil, c'est évidemment inutile pour ceux qui ne s'en servent pas. Par ailleurs, cela reste compliqué pour les élèves qui font beaucoup d'erreurs et qui semblent donc noyés devant la tâche à accomplir ; le conseil que je leur donne est de prendre les erreurs les unes après les autres et de se concentrer dessus, dans toutes les matières, le temps qu'il faut pour que l'erreur ne soit plus commise, ou moins commise. Quand la faute est déjà mentionnée sur la feuille rose, je l'entoure pour montrer à l'élève qu'il aurait pu la corriger. Dans le passé, au bout de trois signalements, j'arrêtais de corriger la copie et je la rendais pour que l'erreur soit rectifiée... mais je ne le fais plus, c'est trop chronophage et pas forcément efficace, et je continue donc de signaler l'erreur.

J'ai pris le parti, dans les versions les plus récentes (je pratique la feuille rose depuis au moins vingt ans), de noter aussi au recto des remarques sur la présentation des copies : la présence d'un alinéa en début de paragraphe, la rédaction de la copie à l'encre noire, le soulignage des titres...quand cela n'est pas effectué, j'écris « non » à côté. En milieu d'année, souvent, j'applique des sanctions sur ces erreurs-là et j'enlève 0.5 par erreur ; c'est parfois salutaire pour certains élèves qui font attention par la suite.

Au verso de la feuille, ce sont des critères méthodologiques concernant les épreuves de bac. La présentation de la copie, commune à la dissertation et au commentaire, occupe le haut du tableau à double entrée (alinéas, un paragraphe par sous-partie, saut de ligne entre grandes parties...).

Horizontalement, se trouvent les critères évalués que je renseigne par des signes mathématiques $-$, $+$, $-$, $=$ (quand c'est moyen) – et verticalement les devoirs effectués. Comme les élèves travaillent souvent en groupe, je n'évalue qu'une feuille rose et les autres élèves recopient les signes dans la leur ; quand ils ont rédigé un paragraphe ou une partie chacun, je renseigne les feuilles individuellement. C'est long de remplir la feuille mais, en même temps, cela permet de garder la trace des remarques et des erreurs. J'ai bien conscience que la feuille formalise des attentes qui ne sont même plus officiellement celles du bac et, quand je demande une introduction en trois étapes, je sais pertinemment que quand je corrigerai les copies de l'ÉAF à la fin de l'année, je n'aurai plus ces exigences-là, qui ne sont plus des attendus. Pourtant, formaliser l'exercice permet aux élèves de fixer les objectifs à atteindre et de savoir lesquels ils ne maîtrisent pas. Les critères d'évaluation étant explicités et à leur disposition pendant la rédaction de la copie, cela permet de les clarifier : rien de magique dans la transmission, puisqu'il faut que l'élève revienne sur sa copie, propose d'autres pistes en s'inspirant de la correction collective et soit surtout capable, dans le devoir suivant, d'essayer de faire mieux. Et ce n'est jamais miraculeux : un élève qui n'arrive pas à interpréter un texte ne saura pas le faire parce que j'ai noté sur sa feuille rose qu'il n'y arrivait pas. En revanche, quand on explique les textes en classe, il pourra être plus vigilant sur ce que l'on rajoute à une citation.

Ce que les élèves pensent de la feuille rose...

J'ai demandé aux 28 élèves de ma classe de 1^{re} générale de cette année de répondre à un rapide questionnaire sur l'utilisation et l'utilité de la feuille.

Trois élèves disent ne pas l'utiliser :

- « car j'ai retenu mes fautes donc je n'y pense plus » ;
- « je ne pense pas à regarder, je ne pense pas à la travailler à la maison » ;
- « car cela prend du temps ».

Deux élèves, que j'avais en 2^{de}, s'accordent à dire qu'ils l'utilisent moins cette année. John écrit :

« je me suis amélioré et je ne fais plus trop de fautes, j'en ai moins besoin ».

Deux élèves disent l'utiliser « mais pas assez à mon goût ».

Pour les autres, tous disent l'utiliser, certains pour la méthodologie :

« pour ne pas refaire l'erreur au prochain commentaire », « pour faire les introductions, les développements », « pour savoir si je n'ai pas oublié d'étape dans la méthodologie du commentaire ou de la dissertation ».

D'autres utilisent plutôt la partie orthographique :

« les fautes d'orthographe sont utiles quand on confond les homophones », « ça m'aide à changer mon orthographe » ; « Je l'utilise lors des commentaires pour éviter les fautes d'orthographe récurrentes. Cela m'aide beaucoup pour l'orthographe : au 1^{er} bac blanc j'ai eu -2 pts d'orthographe, et au 2^e j'ai eu -0.5 pt donc cela m'aide ; au 3^e je n'ai rien perdu, je suis trop content ! ».

Amélie synthétise :

« Le système de la feuille est intéressant pour progresser. Je lis les annotations dans les copies car cela me permet de voir si oui ou non j'ai eu bon sur telle réflexion du texte. Mais la feuille rose est plus personnelle et permet d'avoir une correction plus poussée de la copie. »

Hélène ajoute :

« la feuille rose est plus précise que les annotations et facilite la compréhension des erreurs », « je préfère quand même avoir la feuille rose car cela permet de poser les bases plutôt que les annotations à force de lire les mêmes critères à chaque fois ».

Alors feuille rose ou pas ? Pour l'instant, je maintiens son utilisation et incite mes collègues, parfois un peu moins enthousiastes, à les remplir quand elles corrigent mes élèves lors des devoirs communs. J'ai la conviction qu'avoir une feuille récapitulative¹³ qui permet de synthétiser les erreurs m'incite peu à peu à alléger les annotations sur les copies et aide les élèves à

13. J'utilise des abréviations auxquelles les élèves sont habitués, notamment pstat^o pour présentation par exemple.

III - DEVOIRS EN VUE DE L'EAF

DATE DU DEVOIR									
Expression écrite / présentation									
J'ai vérifié l'orthographe et la syntaxe									
Tte gde partie est divisée en s/parties (de 2 à 4), visibles par alinéa (1s/partie = 1§) + connecteurs									
J'ai sauté une ligne entre les gdes parties du du et je suis allé à la ligne à chaque sous-partie									
J'ai fait une transition entre les grandes parties (la transition constituera un paragraphe)									
La conclusion commence par « En ccl ^e » et comporte 2 étapes (E1 bilan et E2 ouverture)									
1 - COMMENTAIRE :									
INTRO : E1 pstat ^e auteur / E2 pstat ^e extrait / E3 pbatique et plan									
Analyse/ Réflexion personnelle									
J'ai compris le texte									
Les titres des parties sont des hypothèses de lecture, des idées directrices sur le texte et constituent le premier paragraphe de mes grandes parties									
J'ai reformulé le sens du texte, je ne le répète pas / je n'écris pas « l'auteur dit que »									
Je me suis appuyé(e) sur le texte (citations)									
La citation doit avoir du sens (att ^e [...]), être exacte et présentée entre guillemets									
La citation, jamais en début de phrase, est insérée dans une phrase correcte [en le voit dans « demain, dès l'aube »] et ne meuble pas mon propre discours									
J'ai analysé l'écriture employée par l'auteur (procédés stylistiques)									
J'ai interprété ces choix d'écriture (interprétations) et donné du sens à mes remarques									
Connaissances									
Je connais l'objet d'étude lié au texte, le contexte culturel									

2 - DISSERTATION									
INTRO : E1 amorce/ E2 pstation du sujet (citat ^e à recopier) / E3 pbatique et plan									
Analyse/ réflexion personnelle									
J'ai compris le sujet									
Le plan est cohérent et répond au sujet									
Chaque grande partie défend une idée (thèse) qui apparaît au début du premier paragraphe									
Chaque sous-partie donne un argument prouvant la thèse et apparaît au début de chaque §									
Chaque argument est accompagné d'au moins un ex ^{pl} e précis (allusion ou citation)									
Connaissances/ histoire littéraire et culturelle									
L'œuvre est connue et maîtrisée.									
Le parcours est utilisé.									
D'autres œuvres sont convoquées.									

TROISIÈME DÉMARCHE : FAIRE ANNOTER POUR ENTRER DANS UNE ŒUVRE¹⁴

Les activités présentées concernent ici l'annotation par les élèves autour de la lecture de l'œuvre intégrale. Elles proposent d'envisager ces annotations comme traces de lectures et comme appropriation de l'œuvre.

Annoter l'œuvre intégrale au programme

Au programme de français en 1^{re} figurent quatre objets d'étude comportant chacun trois œuvres au choix du/de la professeur·e. En classe, je commence par une présentation de l'auteur et par la situation de l'œuvre dans le contexte littéraire et culturel. Puis, les élèves doivent entreprendre la lecture à la maison, avec la consigne suivante :

Repérez des passages qui pourraient être étudiés en lectures linéaires à l'oral (une vingtaine de lignes).

Proposez deux extraits de votre choix et justifiez votre sélection en montrant l'intérêt des extraits et comment vous les avez délimités.

J'ai, par exemple, donné ce repérage pour la lecture de Colette, *Sido* et *Les Vrilles de la vigne*¹⁵. Choisir un extrait permet de réfléchir à l'intérêt du passage mais aussi à ce qui en fait l'unité¹⁶. Cela constitue une première entrée dans le commentaire car il faut montrer les enjeux de celui-ci, son intérêt dans l'œuvre et déjà en comprendre le fonctionnement. Certains élèves ont utilisé l'appareil critique des éditions. Ce n'est pas un interdit dans la mesure où c'est une étape d'appropriation qui donne des pistes de lecture pour comprendre les enjeux de l'œuvre. D'autres ont choisi des passages qui leur avaient plu et ont justifié leur choix. Enfin, quelques élèves ont sélectionné des extraits qui les ont déroutés, j'y reviendrai ensuite.

Dans mon lycée, nous avons une heure en demi-groupe ce qui facilite le travail de discussion et de tri des extraits. Chaque élève présente le passage choisi en le lisant, en le résumant et en justifiant son choix. Pendant ces présentations, la classe doit, à la lecture du passage, mettre un post-it dans son livre et noter au crayon gris sur le livre un mot-clé choisi parmi les arguments de l'élève qui présente.

14. S. Dziombowski.

15. Pour l'objet d'étude « Le roman et le récit du Moyen Âge au XXI^e siècle ».

16. Voir à ce sujet l'article de Nathalie Denizot sur la constitution des extraits : *Recherches* n° 75 (2021), « Couper, copier, coller, déplacer, emprunter... L'extrait dans les manuels scolaires ».

La deuxième phase de ce travail est la mise en commun des thèmes. Ainsi, pour *Sido* et *Les Vrilles de la vigne*, les élèves donnent à tour de rôle des mots clés choisis et je note au tableau : la célébration de la mère, le portrait de la mère, le jardin, les animaux, le souvenir d'enfance, la nature, Paris...

Ces passages, choisis et délimités par l'annotation individuelle permettent de dresser une liste des enjeux de l'œuvre et de son inscription dans le parcours¹⁷. À la fin de l'heure, la consigne est la suivante :

Dans votre carnet de lecture¹⁸, vous allez reporter les annotations de votre livre. Pour chaque thème, vous notez le numéro de la page, le chapitre et une citation représentative du passage.

Après cette phase de travail à la maison individuelle qui permet de se replonger dans certains extraits, au cours suivant, en demi-groupe, j'interroge quelques élèves qui lisent un thème de leur carnet de lecture et leurs notes rédigées à partir des annotations. Cette phase de relecture me permet de vérifier que chacun a pu mettre ses notes en ordre et a assez de matière pour formuler une réponse complète.

Nous avons ainsi plusieurs extraits qui concernent la célébration de la nature, de la mère, des animaux...la mise en forme de ces notes entraîne pour la dissertation avec l'insertion d'exemples précis, de passages commentés et de citations. Ensuite, je présente le travail d'exposés par groupe (voir annexes).

Pendant les exposés à l'oral, la consigne pour ceux qui écoutent est de préciser leurs annotations, soit en ajoutant un post-it, soit un mot-clé sur le livre, soit des notes dans le carnet de lecture. Ce travail d'annotation a permis de mieux connaître les œuvres, de commencer à se les approprier en se plongeant dans le détail de plusieurs passages, ainsi que d'avoir des idées de thèmes ou d'arguments pour la dissertation. Le recueil des *Vrilles de la vigne* est composé de dix-huit pièces plutôt disparates pour lesquelles il n'est pas aisé à la première lecture de trouver une cohérence. Les annotations et post-it matérialisent les effets d'échos et les reprises.

17. Chaque œuvre est associée à un parcours de lecture, par exemple pour Colette il s'agit de « célébration du monde ».

18. Les élèves ont un carnet de lecture de petit format par œuvre pour y noter leurs commentaires personnels, mettre en forme leurs annotations, faire un relevé des citations ou d'exemples précis pour préparer les travaux suivants pour la dissertation sur œuvre. Ce carnet est à amener à chaque heure de cours.

Par ailleurs, partir des annotations des élèves a changé les lectures que j'avais tout d'abord envisagées. J'avais préparé deux passages emblématiques pour Colette qui ont été aussi proposés par les élèves et que j'ai gardés, mais, j'ai choisi comme troisième explication, un passage qui avait été mal compris, et pointé pendant les commentaires d'annotations, le passage de « la pluie de grenouilles » et auquel je n'avais pas pensé en premier lieu.

Annoter l'œuvre à présenter pour l'entretien

L'activité suivante me paraît d'autant plus utile que les élèves ont le droit d'avoir l'œuvre avec eux et de l'utiliser pour nourrir leur argumentation durant l'entretien¹⁹. En revanche, l'annotation doit être minimale. Seuls resteront les post-it, organisés par couleur et par thème. Voici les consignes données à la maison pendant la lecture cursive²⁰ pour préparer l'entretien.

- Repérez deux passages qui vous plaisent et expliquez pourquoi ;
- Repérez un passage central pour l'œuvre (la diégèse, les personnages...);
- Repérez trois passages qui justifient le lien avec votre parcours ;
- Choisissez un passage que vous pouvez discuter (son rôle dans l'histoire, la réaction du personnage, un passage qui constitue un point de désaccord...);
- Choisissez un passage représentatif du genre (récit autobiographique, pièce de théâtre), du mouvement littéraire (le romantisme, le surréalisme), de l'esthétique...

19. Seconde partie de l'épreuve orale : présentation de l'œuvre choisie par le candidat parmi celles qui ont été étudiées en classe ou proposées par l'enseignant au titre des lectures cursives obligatoires, et entretien avec l'examineur. Cette partie de l'épreuve, notée sur 8 points, évalue l'expression orale, en réclamant du candidat une implication personnelle dans sa manière de rendre compte et de faire partager une réflexion sur ses expériences de lecture. Elle se déroule en deux temps successifs, le premier n'étant qu'un point de départ pour les interactions qui le suivent et qui constituent l'essentiel de l'épreuve :

- le candidat présente brièvement l'œuvre qu'il a retenue et expose les raisons de son choix ;
 - le candidat réagit aux relances de l'examineur qui, prenant appui sur la présentation du candidat et sur les éléments qu'il a exposés, évalue les capacités à dialoguer, à nuancer et à étoffer sa réflexion, à défendre son point de vue sur la base de la connaissance de l'œuvre.
20. Le travail demandé est différent en fonction de chaque lecture cursive, mais ce repérage est à faire lorsque les élèves choisissent une œuvre pour la présenter à l'entretien.

La justification repose sur l'annotation, il faut noter quelques mots caractéristiques, qui constitueront l'idée principale pour développer l'argumentation (touchant, ridicule, révoltant...). Ce travail de préparation constituera un repérage matériel utile pour la révision et pour l'oral de l'ÉAF. Pour préparer les oraux blancs, les élèves ayant choisi la même œuvre à présenter, ont travaillé en groupe pour préparer l'entretien, jouant à tour de rôle l'examineur. Celui-ci s'appuyait sur son propre repérage pour poser des questions sur certains passages ou thèmes. Le travail collectif a aidé à compléter ou à préciser ses notes et à se sentir préparé pour répondre aux questions.

BILAN

Que conclure de ce pêle-mêle à trois voix ? Du côté de l'évaluation, les dispositifs présentés montrent notre attachement à l'explicitation des annotations et des critères qui doivent permettre – idéalement – à l'élève d'en tirer profit pour progresser. Il s'agit ainsi de lui montrer que l'évaluation ne repose pas sur une perception intuitive, empirique et donc subjective de la production mais qu'il peut s'appuyer sur des outils qui l'aident à affiner sa réflexion ou à construire sa pensée. Quant à l'activité sur l'œuvre intégrale, elle permet aux élèves qui annotent de se repérer mais aussi et surtout de s'approprier une œuvre.

Un dénominateur commun à ces trois démarches est sans doute le postulat que cette posture d'expertes en matière d'écriture comme de lecture est la seule qui permette des apprentissages même si ceux-ci ne sont pas garantis. Cela amène parfois lassitude et découragement mais aussi ajustements et expériences nouvelles. C'est là le sel du métier.

ANNEXE : TRAVAIL DE GROUPE SUR LE CARNET DE LECTURE

Séquence Colette

Séance en groupe : Le carnet de lecteur et les exposés Thèmes et enjeux des œuvres

Support : Colette, *Sido* et *Les Vrilles de la vigne*

Objectifs : Repérer les thématiques, enrichir son vocabulaire pour parler de Colette ; apprendre à construire un plan de dissertation

À faire à la maison : proposez deux extraits de votre choix qui pourraient être étudiés pour l'ÉAF (une vingtaine de lignes) choisis dans

Sido ou Les Vrilles de la vigne et justifiez votre sélection en montrant l'intérêt de votre extrait et en expliquant comment vous l'avez délimité.

Exposés sur Colette et élaboration du carnet de citations :

- La célébration du monde par le prisme de la littérature ;
- Qui célèbre le monde ? Sido ou Colette ?
- Les êtres chers ;
- Morale de la volupté ;
- L'exploration du passé et la quête de soi ;
- Le rôle des animaux ;
- L'amie Valentine ;
- La satire des conventions sociales.

Les étapes

Réflexion

- Choisissez **un thème** à partir de la liste d'exposés et du repérage thématique du carnet de lecture.
- Choisissez **4 passages** autour de ce thème.
- Pour chaque passage : situez-le, résumez-le et expliquez son lien avec le thème.

Rédaction

- Expliquez l'intérêt du thème choisi (différents niveaux possibles : thème intéressant pour mieux comprendre Colette, pour mieux comprendre l'écriture de soi, pour mieux comprendre le parcours « Célébration du monde »...)
- Indiquez les raisons qui ont motivé le choix de chacun de ces passages (thèmes, énonciation, tonalité...).

Barème

Présentation du thème : définition et exposition des enjeux	4 points
Pertinence du choix des passages	5 points
Pertinence des justifications apportées	8 points
Qualité de la présentation orale	3 points

Travail à faire pour le