

ANNOTER AU LYCÉE : UN GESTE PROFESSIONNEL PARTAGEABLE ?

Béatrice Gerlaud
Lycée Saint-Exupéry, Mantes-la-Jolie
INSPÉ de l'académie de Versailles, Cergy Paris Université
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)

Marie-Laure Elalouf
INSPÉ de l'académie de Versailles, Cergy Paris Université
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)

Depuis la réforme du baccalauréat de 2019, le contrôle continu représente 40 % de la note globale. Or, peu de recherches ont étudié les changements que cela induirait dans la pratique évaluative des enseignants de français. Au quotidien, la façon d'annoter les travaux écrits tend à perpétuer des codes partagés par la profession ; tout semble se passer comme si évaluer en cours d'année revenait à certifier par anticipation d'un niveau atteint en fin de cursus. De multiples facteurs concourent à cet état de fait : l'échéance de l'examen qui pilote en amont les attentes normatives, la nature des travaux qui exige un temps de correction important, l'effectif des classes qui limite les possibilités de suivi individualisé, l'enveloppe horaire qui exige des arbitrages entre étude littéraire et apprentissage continué de l'écriture. Pourtant, les écarts entre les productions de nombre de lycéens et

les attentes institutionnelles sont régulièrement pointés depuis l'étude de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2001) portant sur 140 cahiers d'évaluation seconde et une centaine de copies de terminale et les effets limités des pratiques de remédiation sont connus (Cordary, 2005).

L'étude proposée est le fruit d'une réflexion entre une enseignante de lycée, formatrice en INSPÉ et chercheuse et une enseignante-chercheuse autour de deux questions étroitement liées : que mettre en place pour que les lycéens améliorent leurs compétences à produire différents genres de textes¹ et ce, compte tenu des conditions réelles d'enseignement ? Comment reconsidérer l'évaluation dans le cadre du contrôle continu ? Pour tenter d'y répondre, nous nous appuyons sur un corpus génétique² des manuscrits d'élèves d'une classe de première, recueillis, en 2021-22, du brouillon à l'« écrit-copie », l'écrit-copie étant le « texte finalisé sous un format spécifique, rendu à l'enseignant pour être évalué » (Gerlaud, 2019)³.

De manière générale, les élèves qui maîtrisent le mieux le code de la langue écrite sont ceux qui ont une posture réflexive⁴ (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Bucheton, 2006). Mais comment faire en sorte pour que cette posture soit mieux partagée ? La question revient à savoir comment accompagner les lycéens vers une mise à distance de l'activité d'écriture pour y porter un regard plus critique, comment les aider à prendre leur propre activité d'écriture comme objet d'étude pour en déterminer les lignes de force et les lignes de faiblesse. Il s'agit pour l'enseignant de leur apprendre à s'autoévaluer et à mesurer les éventuels écarts entre leur production et l'exercice attendu, tant sur le plan de la langue écrite que du genre textuel.

C'est ce que nous appelons accompagner les sujets-scripteurs vers des compétences « métascripturales ». Nous considérons que les annotations peuvent jouer le rôle de déclencheurs ou d'accélérateurs de la posture réflexive de l'élève. Elles peuvent notamment, à certaines conditions, rendre

-
1. Dissertation et commentaire de texte pour l'Épreuve Anticipée de Français en fin de 1^{re} mais pas seulement.
 2. C'est-à-dire un corpus réunissant pour chaque élève l'ensemble des versions ayant contribué à l'élaboration d'un texte : ici le brouillon, l'« écrit-copie » et comme on le verra plus tard, des écrits évaluatifs et réflexifs.
 3. Ce corpus doit rejoindre un grand corpus du CP à la 1^e à cette adresse (<https://www.orto-lang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>). Dans D1, 2021-22, Faty est E26, Louise E8 et Isabelle E15.
 4. Au sens d'être en mesure de revenir sur ce qui est écrit, sur ce qui s'écrit, sur ce qui est en projet dans un perpétuel mouvement de va-et-vient.

apparent ce qui ne l'est pas auprès du sujet-scripteur⁵ sachant pour reprendre une formule de Charlot, que « nul n'est transparent à lui-même » (1999 : 20).

Dans une première partie, nous prenons pour point de départ la mise en place du contrôle continu au baccalauréat pour interroger la tension entre évaluation régulatrice et évaluation certificative dans les pratiques d'annotation et nous analysons les obstacles à la prise en compte du sujet lecteur/scripteur au lycée. Nous proposons d'analyser dans une seconde partie un dispositif mis en œuvre par l'enseignante dans sa classe. Il postule la nécessité de créer un cadre sécurisé permettant au sujet tant lecteur que scripteur de rencontrer l'altérité sous différentes formes : altérité de soi à soi par le travail du brouillon, confrontation à la réception d'autres élèves qui proposent des annotations, puis à celle de l'enseignant dont les questions ouvertes appellent des réponses. En analysant dans les annotations les traces de ce dialogue à plusieurs voix, il s'agira de montrer en quoi ces annotations ou ces traces peuvent devenir le support d'une réflexion métascripturale de l'élève, relecteur de son propre texte, et comment elles peuvent offrir en formation le point de départ d'un questionnement des débutants sur leurs critères d'évaluation et sur les gestes professionnels qui sous-tendent l'annotation.

1. ANNOTER, UNE PRATIQUE ÉVALUATIVE AU LYCÉE

Porter un commentaire général et des remarques plus ponctuelles sur une copie de lycéen est un geste de métier largement partagé. Mais sa mise en œuvre suscite des dilemmes d'autant plus vifs que l'épreuve anticipée de français « vérifie les compétences acquises en français tout au long de la scolarité », tant sur le plan de la « maîtrise de la langue et de l'expression » que de l'« aptitude à lire, à analyser et à interpréter les textes » (*BO* spécial n° 7 du 30 juillet 2020).

5. « Le sujet scripteur est acteur de l'écriture dont il contrôle les processus. Mais, en même temps, il est construit par l'écriture comme par tout apprentissage, mais plus encore par celle-ci qui favorise la pensée et l'élaboration des savoirs. Enfin, grâce à l'acte scriptural, il est capable de mettre à distance ses actions et de les analyser. Ce concept de sujet-scripteur est donc riche de ces différents sens et il met en avant trois des fonctions de l'écriture, qui peut être expressive, cognitive et réflexive ». (Bishop, 2007)

1.1 Évaluer : un geste professionnel toujours difficile même avec l'expérience

Les études portant sur les annotations (Fournier, 1999 ; Pilorgé, 2010 ; Boré et Bosredon, 2018 ; Besnard et Elalouf, 2018) révèlent la persistance d'une réception du texte d'élève par l'enseignant en tant que correcteur plutôt que lecteur. Proposée à 25 ans d'intervalle en formation continue, la correction de « la copie de Cécile » fait l'objet de constats convergents (Halté, 1984 ; Elalouf, 2016) : une lecture pas à pas, qui signale les erreurs formelles, les répétitions, les maladresses lexicales, au détriment de la structure du texte et du sens conçu globalement par celui ou celle qui l'élabore, ce que Benveniste désigne par les termes d' « intention de dire ou *inté*nté » (Benveniste, 1974 : 64) puis de « vouloir dire » (Benveniste, 2012 : 144).

En tant que lecteur, l'enseignant évalue la conformité au genre attendu et la restitution des textes étudiés. En tant que correcteur, il évalue le degré de maîtrise de la langue écrite, le respect de la norme écrite, norme qui contraint la forme. Mais le constat des écarts à la consigne et aux normes linguistiques et génériques implique peu les élèves comme auteurs de textes en devenir. Ceux-ci se focalisent le plus souvent sur « la note globale chiffrée lors du compte rendu d'un travail [qui] fait souvent écran à la prise en compte du discours qui l'accompagne » (Doquet & Pilorgé, 2020).

Or, face à l'hétérogénéité croissante des publics lycéens, le statu quo n'est guère tenable, comme nous l'écrivions déjà en 2019 :

Enseigner un mieux écrire à 160 ou 170 sujets-scripteurs dont certains sont en situation de handicap (troubles du langage, précocité...) et dont beaucoup sont en désamour avec la langue de l'école, avec un horaire proportionnellement inverse à l'augmentation des effectifs, oblige à repenser la relation aux élèves quelque peu anonymisés dans ces groupes toujours plus importants et fluctuants. (Gerlaud, 2019 : 303).

Comment faire donc pour que la posture de lecteur critique, rarement observée dans l'étude de Pilorgé (2010) et reposant sur une relation de connivence, puisse être plus largement partagée⁶ ?

6. J.-L. Pilorgé classe les annotations selon 5 postures, un même lecteur pouvant en adopter successivement plusieurs : le gardien du code linguistique, le lecteur naïf qui s'intéresse plus au contenu qu'à la forme, la posture stimulus-réponse qui évalue en fonction du respect de la consigne, la posture d'éditeur qui vise une amélioration du texte et celle qui critique et formule un jugement esthétique ou stylistique. Cette dernière ne s'observe dans

1.2 Les cadres institutionnels de l'évaluation au lycée

Au lycée, la pratique de l'annotation soutient l'élaboration du jugement conduisant à l'attribution d'une note. Aussi est-elle étroitement conditionnée par les cadres institutionnels de l'évaluation. Dorénavant au baccalauréat, cinq épreuves terminales représentent 60 % des coefficients des enseignements obligatoires : les épreuves anticipées de français, la philosophie, les deux épreuves d'enseignement de spécialité dont, potentiellement, « Humanités, littérature et philosophie » et une épreuve orale dite « Grand Oral » (BO n° 30 du 29 juillet 2021). Les autres enseignements obligatoires représentent 40 % des coefficients dont 8 pour la spécialité qui ne sera pas poursuivie en seconde (« Humanités, littérature et philosophie » par exemple) et « la note à laquelle est affectée le coefficient 8 est la moyenne des moyennes trimestrielles ou semestrielles de l'élève pour la classe de première. » (*ibidem* : 6). Avec la mise en place du contrôle continu au baccalauréat, la question de l'harmonisation des pratiques évaluatives se trouve davantage posée, alors même que ce geste professionnel est jusqu'à présent peu travaillé collectivement. Le *Bulletin Officiel* le souligne d'ailleurs : « La valeur certificative ainsi conférée à ces moyennes implique que l'équipe pédagogique conduise au préalable une réflexion au sein de chaque établissement [...] afin de définir un projet d'évaluation » (*ibidem* : 11). Pour le français « Le Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique » (2021) pose une série de principes qui illustrent la tension entre différentes fonctions de l'évaluation. Le premier s'inscrit dans une fonction de régulation à l'échelle de l'année scolaire : « Les apprentissages gagnent à être évalués au long de l'année scolaire, pour permettre aux élèves de mesurer leurs acquis et de travailler à leur progression. » Mais tous les suivants reposent sur le calcul de la moyenne – nombre de devoirs, pondération. Tout en préconisant la « prise en compte de toutes les compétences », ils valorisent les travaux ayant le format des sujets de baccalauréat. La fonction certificative, qui correspond à « évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée » (De Ketele, 2010 : 26), prend le pas sur la fonction de régulation dont le but est « d'orienter vers une nouvelle action à entreprendre » (*ibidem*). Il y a un paradoxe à déléguer une part de l'évaluation du baccalauréat au contrôle continu sans reconnaître plus nettement à ce dernier sa dimension formative. À l'heure où l'évaluation certificative tend à éclipser l'évaluation régulatrice

l'étude de Pilorgé que lorsque le devoir est jugé de qualité suffisante pour susciter une connivence entre le lecteur et le scripteur.

des apprentissages, il nous semble important de réévaluer les fonctions de l'annotation.

1.3 L'ÉAF, nouveau cadrage institutionnel et nouvelles tensions pour les enseignants

En fin de première, l'épreuve orale consiste à expliquer linéairement un texte étudié dans l'année, explication accompagnée d'une question de grammaire. Pour l'épreuve écrite, les élèves ont le choix entre le commentaire d'un texte littéraire et la dissertation sur une œuvre au programme⁷.

Le commentaire porte sur un texte littéraire, en lien avec un des objets d'étude du programme de la classe de première. Le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels. Le texte proposé pour le commentaire n'est pas extrait d'une des œuvres au programme. Cette production écrite est notée sur 20. (*BO* n° 7 du 30 juillet 2020)

Les instructions officielles définissent le cadrage des épreuves anticipées de français en la distinguant à la fois du commentaire érudit du spécialiste ou de l'enseignant (qui vise une analyse experte du fonctionnement du texte et suppose un appareillage technique élaboré) et du jugement de gout du critique littéraire (qui vise à l'expression d'un sentiment ou d'une évaluation), (Éduscol, juillet 2019). L'objectif de former de suffisants lecteurs est reformulé en ciblant deux capacités : être conscient de sa réception et être capable de restituer la singularité des textes à travers ce prisme. Ainsi, les enseignants en tant que correcteurs attendent une analyse argumentée qui identifie un enjeu important du passage en suivant ou non le mouvement du texte⁸ et des remarques qui rendent compte d'une lecture personnelle du texte. Or articuler analyse argumentée et remarques personnelles dans un texte acceptable s'avère difficile pour un grand nombre d'élèves. D'une part, ils peinent à concilier une analyse qui suit le mouvement du texte avec une approche globale permettant de dégager un enjeu important du passage. D'autre part, si leur réception n'est plus guidée par un parcours de lecture (*BO* spécial n° 9 du 30 septembre 2010),

7. Pour la suite de notre exposé nous nous focaliserons sur l'exercice du commentaire à l'écrit.

8. L'élève pour l'exercice du commentaire peut choisir de présenter une explication linéaire ou un commentaire.

l'expression de leur subjectivité reste « en liberté surveillée » pour reprendre les termes d'Antoine Compagnon dans *Le Démon de la théorie* (1998 : 172) : la singularité du texte qui appelle des remarques formelles passe avant la singularité de la réception. L'enseignant voudrait-il s'appuyer résolument sur la subjectivité du lecteur-élève pour lui apprendre à mieux lire, il n'a pas face à lui une subjectivité mais 35. Comment prendre en compte ces 35 subjectivités et les faire converger vers une explication de texte partagée, support de l'oral de l'ÉAF ? Comment faire advenir cette mise en mots subjective et cette confrontation aux autres élèves qui nécessitent la paraphrase dans une phase d'appropriation du texte et en même temps la déborde ? Comment l'évaluer (l'annoter, voire la noter) ? À ces questions, nous avons cherché à répondre, en suivant les traces de cette lecture personnelle du brouillon à l'écrit-copie, et en donnant aux annotations un rôle de questionnement.

2. LES ANNOTATIONS : LEVIERS POUR ENGAGER AUPRÈS DE L'ÉLÈVE UN DIALOGUE DE SOI À SOI POUR « MIEUX ÉCRIRE »

Au regard des attentes de la « littéracie étendue⁹ » (Bautier, 2008) et des littéracies universitaires auxquelles s'initieront les lycéens par la suite, il convient de considérer comment apprendre aux élèves à mieux réguler leur activité d'écriture. Dans le dispositif expérimenté en 2021-2022, chaque élève remet son brouillon et son écrit-copie à l'enseignante qui organise le circuit des relectures. Les annotations des pairs et de l'enseignante en pointant et en questionnant le degré d'adéquation au genre attendu et au niveau d'expression attendu permet au sujet-scripteur de davantage prendre conscience de ce « qui va » et « ne va pas » dans son écrit. Face aux annotations, l'élève engage un dialogue avec lui-même ; entre celui qu'il était lorsqu'il a réalisé l'écrit annoté et noté et celui qu'il est, relecteur de lui-même à plusieurs jours d'intervalle. Il s'agit pour l'enseignante de lui apprendre à questionner l'écrit réalisé comme s'il était un autre lui-même. L'hypothèse sous-jacente est que le questionnement d'un sujet lecteur,

9. « Par littéracie étendue, il faut entendre ici une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou simple notation, ou à la seule prise d'informations et de repérage quand il s'agit de lecture ». Colloque International « De la France au Québec : L'Écriture dans tous ses états », Poitiers, 12-15 novembre 2008.

enseignant ou pair, peut devenir le support d'une réflexion métalectorale et métascripturale du sujet-élève relecteur de son propre texte.

2.1 Une dialogalité au service du dialogue de soi à soi

Confronté avec le texte littéraire au « mot d'autrui » (Bakhtine, 1984 : 294) qui souvent lui résiste, l'élève part du sens qu'il veut communiquer sur le texte – ce que Benveniste nomme l'*inté*, le *vouloir-dire* – pour orienter son énoncé vers une signification, à savoir une compréhension partagée avec son destinataire, en l'occurrence l'enseignant-lecteur.

L'inté ou vouloir-dire « conçu globalement [...] se réalise en "signes" particuliers, qui sont les MOTS » (Benveniste, 1974 : 64). Cet inté est lié « à la production et à l'énonciation des phrases, le sémantique » (Benveniste, 2012 : 144). Ainsi, le sens du texte est forcément singulier, subjectif, mais pour être partageable et partagé, il doit obligatoirement revêtir les atours d'une signification, de l'ordre du consensus sur la signification.

L'écrit réalisé dans l'exercice du commentaire est à la fois une réponse au texte, à l'auteur, à l'enseignant et une réponse à ce vouloir-dire. Cependant entre le sens et la signification, entre le vouloir-dire protéiforme et sa réalisation sous une forme linguistique signifiante, partagée par l'enseignant, bien des voies sont possibles, comme le souligne Frédéric François (2001 : 107).

Quand la pensée passe, en partie, par les mots, cela ne nous indique pas le régime selon lequel se fait ce passage. Mots de on, mots de l'autre, mots de moi, dans un discours ayant une forme adressée unifiée (ainsi lorsqu'on identifie sens et but) ou au contraire pensée qui se surprend elle-même. Cela, dans une atmosphère homogène ou au contraire dans la création progressive ou soudaine d'un nouveau halo, d'une nouvelle allure.

À l'autre bout de la chaîne, l'enseignant, lecteur des textes de ses élèves, engagé dans une perspective d'amélioration de leurs compétences d'écriture et de lecture-compréhension de textes d'auteurs, est confronté à une tension entre trois niveaux de difficulté : la prise en compte du réalisé pour tendre vers ce qui aurait pu être, l'étude de la langue de la collectivité et l'étude du genre *commentaire de texte*.

Le dispositif que nous présentons ci-après repose sur l'hypothèse selon laquelle la dialogalité, à savoir l'échange (en présence ou différé) entre personnes (enseignant et/ou pairs), permet au sujet-scripteur élève

d'apprendre à se poser des questions sur ce qu'il a déjà tracé¹⁰ et/ou écrit : apprendre à se relire pour réécrire et réviser-corriger¹¹ le réalisé scriptural. C'est aussi apprendre à se poser des questions sur ce qui n'est pas encore là mais presque là, pas encore tracé/écrit mais en phase de l'être pour prolonger le déjà-écrit. C'est entrer en interaction avec soi-même pour devenir son autocritique, c'est apprendre à dialoguer avec soi-même. La visée est la réflexivité comprise comme un « retour sur ». Ce questionnement, cette dialogalité se revendique comme relais du dialogue de soi à soi (ou dialogue intérieur) : les mots et modalités discursives de l'évaluateur (au sens d'annoter et/ou noter) visent à imprégner la langue interne de l'élève. L'objectif est que, peu à peu assimilés, mots et modalités discursives deviennent une voix critique du dialogue interne du sujet-scripteur.

2.2 Un dispositif fondé sur la dialogalité

Dans le cadre de l'étude de « La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle », des extraits d'œuvres du XVIII^e siècle ont été étudiés dans une classe de première. L'un des textes, extrait de *Sur les Femmes* de Diderot (annexe 1) a servi de support à une évaluation formative de deux heures le 7 octobre 2022.

La consigne, qui propose une possible étude en deux temps, est la suivante :

Sur le brouillon (si tu en éprouves le besoin), note ce que tu comprends du texte. Pour ce faire prends le temps de t'approprier ce texte : paraphrase-le, relis-le...

Envisage les mouvements du texte et analyse chacun des mouvements (au brouillon). Ton écrit doit être compréhensible mais pas rédigé : tu n'as donc pas à faire attention à ton orthographe par exemple... Mais ne pas oublier de me remettre ce brouillon...

Sur ta copie, rédige au moins l'analyse d'un mouvement au choix. Pense bien à ne pas perdre de vue le but de ta démonstration et fais attention à user d'une langue correcte.

10. Le brouillon représente une surface graphique sur laquelle se lit un intenté ou vouloir-dire qui peut prendre des formes diverses. Il constitue un « ensemble hybride de verbal et de signes sémiographiques » (Branca, 2006 : 192).

11. « On entend par *réécriture* le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques », et par *révision* « la gestion de la ponctuation et de l'orthographe ». (Paradis, 2013 : 1)

Cette évaluation est corrigée le 21 du même mois selon le dispositif décrit ci-dessous.

Dispositif mis en place

Dans un premier temps les élèves sont invités à évaluer en binôme l'écrit d'un camarade vierge de toute annotation. L'enseignant annote et note certes, mais sur une feuille à part qu'il ne remettra qu'à la phase 3. La consigne donnée est la suivante : « Quels sont les conseils à prodiguer à ta/ton camarade pour qu'il/elle améliore son écrit ? Quelle note mettrais-tu ? ».

S'ensuit un temps d'échange autour des critères de réussite : « Que faut-il pour que cette étude du texte de Diderot soit réussie ? » Dans un troisième temps, l'élève est face à son manuscrit qu'il évalue au regard des annotations portées par ses pairs et par l'enseignante. Il choisit alors de répondre à certaines questions portées dans les annotations pour *in fine* établir ce sur quoi il doit porter son attention dans les prochains devoirs.

Faty : élève de 1^{re} générale

La professeure a choisi de retenir la copie de Faty¹², élève qui a intégré cette classe de 1^{re} générale de 34 élèves depuis plus d'un mois mais qui peine à s'y affirmer. C'est une adolescente de 16 ans (presque 17) réservée, toujours placée au 3^e rang devant le bureau avec sa comparse, Marima aussi réservée qu'elle. Très vite ce qui frappe chez cette élève plutôt silencieuse, c'est son attention : sa présence à ce qui se passe dans l'espace de la salle est manifeste. Elle est extrêmement attentive notamment à ce que dit l'enseignante qui jouit du statut de « celle qui sait ». À ce moment de l'année, il est délicat de l'interroger en classe : elle perd ses moyens, bredouille quelques mots peu compréhensibles ou baisse la tête. Elle est assez représentative de ces élèves silencieux, le plus souvent des filles, qui pourraient presque être oubliées tant elles sont discrètes et tant l'attention de l'enseignante peut être accaparée par d'autres élèves qui prennent beaucoup de place en classe. C'est cette réserve qui a en partie présidé au choix de son écrit pour cet article. Pour entrer en communication avec elle, ses écrits constituent un espace de dialogue possible, espace dans lequel le regard de ses camarades n'interfère pas. Par ailleurs, très vite l'enseignante s'aperçoit

12. Les prénoms ont été modifiés pour préserver l'anonymat. Le consentement des représentants légaux a été demandé.

qu'il est fondamental de travailler ses représentations¹³ quant à ce que nous pouvons entendre par *commentaire littéraire*. Nous sommes en début de 1^{re} ; en fin d'année scolaire, les élèves passeront leur épreuve de français et beaucoup ont souffert du confinement de 2020.

Faty écrit un texte hybride (voir annexe 2) : pour elle, c'est un texte à la fois « Brouillon et Analyse » mais pour l'enseignante, cet écrit s'apparente à un brouillon et elle a du mal à percevoir une analyse même « brouillonnée » d'un des mouvements du texte. Faty remet en effet un écrit qui témoigne d'une appropriation pas à pas du texte. Des citations sont paraphrasées, certaines sont analysées, mais pas mises en relation les unes avec les autres. Et si trois mouvements sont distingués dans le texte de Diderot par délimitations des lignes (1 à 12, 11 à 27 et 27 à 40), elle ne formule pas comment et pourquoi elle les a distingués. Le lecteur a du mal à comprendre ce qu'elle veut démontrer, comme le signalent tant les élèves que l'enseignante :

Annotations des élèves :

- manque la partie où on explique les différents mouvements en une ou deux phrases et il manque également les questions afin que l'on comprenne qu'est-ce que tu essayes de démontrer et analyser dans chacun des mouvements.

- 1^{er} mouvement Incompris par le lecteur on ne sait pas se que tu cherches à démontrer¹⁴

Annotations de l'enseignante :

- Pourquoi repérer des mouvements ou plutôt les lignes des mouvements si tu n'expliques pas ce que tu veux démontrer ? De fait, ton travail juxtapose des remarques descriptives et pas analytiques.

- Que dois-je comprendre de ce 1^{er} mouvement ? Quelle est l'idée que tu défends ?

Ce qu'énoncent les deux camarades semble rendre compte de l'absence de regard global sur le texte. Cependant l'enseignante lectrice des annotations des élèves se demande si la première remarque fait référence à la consigne qui préconise de noter ce qui est compris sur le brouillon ou si le

13. « La représentation est donc constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitude à propos d'un objet donné. De plus cet ensemble d'éléments est organisé et structuré. L'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure. » (Albric, 1994 : p. 19)

14. Nous avons choisi de conserver la graphie des élèves car c'est sous cette forme que l'élève destinataire lira l'évaluation de ses pairs.

manque signalé rappelle la nécessité d'annoncer son plan en introduction même si une introduction n'est pas demandée. Dans le premier cas, c'est le brouillonement conceptuel quant à la compréhension/interprétation du texte, à savoir les tentatives de reformulation, d'association, de mise en relation autour des idées du texte¹⁵ qui est en jeu, dans le second, l'utilité de l'introduction. Les deux niveaux sont distincts : l'un relève d'un écrit pour soi, l'autre vise le guidage du lecteur.

Pourtant, bien qu'elles indiquent ne pas comprendre ce que Faty veut démontrer, Isabelle et Louise concluent : « Bon devoir », « Texte bien analyser » et « 2^e Mouvement très bien présenté et analysé ». L'item « compréhension » est évalué à « 3/4 », l'« Analyse : 8/10 » la « Synthaxe (conjugaison ; propreté ; grammaire ; vocabulaire) : 3/4 » et les « figure de style : 2/2 ». Les deux élèves ont retenu quatre critères, sans doute issus de leur scolarité antérieure, et les pondèrent. Comme dans la consigne, elles parlent de compréhension et d'analyse mais entendent-elles la même chose ? L'analyse est associée au fait de stabiliser le texte dans leurs commentaires et semble s'apparenter à une paraphrase pas à pas, à une « reformulation du contenu sémantique » du texte (Daunay, 1997 : 99). Cette analyse est disjointe des « figures de style » (notées sur 2 points) pourtant présentées en classe comme des outils d'analyse. La paraphrase en tant que reformulation du texte témoignant de son appropriation par l'élève, ne se substitue pas à l'analyse qui se veut « lecture *littéraire* du texte » (Daunay, 1997 : 105) Quant à la compréhension, elle concerne la visée argumentative du commentaire qui oriente l'analyse (« Incomprit par le lecteur on ne sait pas se que tu cherches à démontrer »). La représentation des attendus formels (« user d'une langue correcte » dans la consigne) est également problématique : il y aurait la norme d'un côté, identifiée à la syntaxe et subsumant « conjugaison, propreté, grammaire, vocabulaire » (sur 4 points) et de l'autre la compréhension-interprétation. Le 16/20 n'est pas clairement justifié.

Ainsi, ces annotations contradictoires renseignent sur les représentations des pairs évaluateurs quant à l'exercice autant que sur celles du sujet-scripteur. Sans doute le conseil donné « Penser à faire un brouillon » signale qu'Isabelle et Louise considèrent que le « brouillon », loin d'être une perte de temps, permet notamment d'éviter « les incohérences ». En effet, elles ont de leur côté rendu un brouillon qui manifeste une compréhension globale du texte de Diderot. Mais leur analyse d'un mouvement du texte ne répond pas

15. Ce brouillonement conceptuel constitue pour l'enseignante un moyen de s'appropriier le texte et une trace de la compréhension de l'élève.

aux attendus du commentaire : il s'agit d'une suite de citations suivies d'une paraphrase et/ou d'une remarque formelle. Chacune de ces élèves a été évaluée positivement par ses pairs, mais sanctionnée par le professeur pour l'absence de ligne argumentative. Ce décalage, déjà noté par Halté (1981) est l'objet du troisième temps du dispositif qui consiste en un retour collectif sur les attendus de l'exercice : les élèves ayant éprouvé leurs critères de réussite de l'exercice à l'aune de la production écrite d'un pair, il s'agit de les expliciter et de mieux comprendre l'évaluation.

Dans un troisième temps en classe, Faty, comme les autres élèves, est seule face à son écrit, confrontée aux annotations de ses camarades et de l'enseignante. Elle choisit de répondre à deux questions posées par l'enseignante ainsi qu'à une de ses remarques¹⁶ :

– **Comment rédiges-tu ?** Je met des mots clés dans un brouillon puis après je rédige au propre à partir des mots clés et des éléments du texte.

– **Te relis-tu au fur et à mesure ?** Non, je ne me relis pas.

– **Relis cette partie. Qu'as-tu démontré ? Comment ?** P. 86 on voit sa souffrance car elle dit que « mon cœur n'aurais pas tant à souffrir, ni mes yeux à pleurer » donc en disant ça on voit qu'elle souffre.

Les questions ne sont pas des questions rhétoriques. L'élève est confrontée à des questions ouvertes qui appellent des réponses. En demandant une réponse écrite à plusieurs jours de distance de l'évaluation « sur table », l'enseignante initie une forme de dialogue au long cours en tablant sur la réflexivité que suscitent ces écrits d'apprentissage. D'autres questions étaient posées, d'autres remarques étaient formulées mais Faty fait un choix qu'il est important de respecter. Par ailleurs, l'enseignante endosse son rôle de lectrice subjective en usant de la première personne du singulier : « 20 à 25 : je ne vois pas, je ne lis pas une comparaison entre le Père et les IndienXXs¹⁷. », « Que dois-je comprendre de ce 1^{er} mouvement ? ». Il s'agit par-là de faire comprendre que la lecture enseignante est soumise, comme toute lecture, au filtre de la subjectivité. Cette subjectivité se perçoit également par le choix de questionner essentiellement la signification du texte rendue dans l'écrit réalisé. Est visé le passage du sens (singulier) à la

16. L'enseignante note en rouge les questions qui portent sur le processus d'écriture, en vert les questions qui portent sur la révision orthographique et en noir les autres commentaires. Nous avons choisi les caractères gras pour le rouge et les italiques pour le vert. La graphie d'origine est conservée.

17. XX signale un passage difficile à lire.

signification (consensuelle). D'où également le peu de remarques quant à la mise en mots. Seule l'énumération des trois questions dans l'appréciation générale « *Comment rédiges-tu ? Te relis-tu au fur et à mesure ? Comment corriges-tu ton orthographe ?* » rappelle à Faty qu'elle a négligé une partie de la consigne d'écriture :

Sur ta copie, rédige au moins l'analyse d'un mouvement au choix. Pense bien à ne pas perdre de vue le but de ta démonstration et fais attention à user d'une langue correcte.

L'échange engagé par écrit (par les annotations d'Isabelle et de Louise), suivi d'un échange oral collectif sur les critères de réussite de l'évaluation, est poursuivi par l'échange écrit (par les annotations de l'enseignante centrées sur le sens tenté en regard de la signification qui en découle en lecture) : ces voix s'interpénètrent. Dans le dispositif, le rôle de l'autre est déterminant :

Cet autre, personne physique extérieure qui parle et écrit (pair et enseignant), interlocutrice, est le vecteur de l'intériorisation progressive d'une voix interne plus à distance de soi. (Gerlaud, 2019 : 286)

Dans cette perspective,

loin de demeurer un espace qui sanctionne un écart à la norme, l'écrit de l'élève doit devenir un espace de dialogue avec lui pour l'inviter à réguler son activité d'écriture. (Gerlaud, 2019 : 173)

Pendant, l'enseignant lecteur de ces écrits est aux prises avec les niveaux macrostructurel et microstructurel. Plus souvent correcteur que lecteur (Pilorgé, 2010), il mesure l'écart entre le réalisé linguistique et ce qui aurait dû ou pu l'être dans le genre scolaire sollicité. Si écrire est une activité complexe, évaluer l'est aussi, et relève de processus tout aussi complexes comme le rappelle Caroline Masseron (2003 : 86) :

Notre difficulté d'enseignant tient à l'interprétation des erreurs rencontrées dans les copies et au tri à opérer entre des faits de discours et des faits de langue, les unes ou les autres étant prioritaires ou secondaires selon le point de vue pédagogique adopté : on connaît bien maintenant le conflit qui se joue entre les deux niveaux, global (macrostructure, acte de discours, énonciation ou point de vue construit par le scripteur, représentations supposées du destinataire) et local (réglages morphosyntaxiques, justesse lexicale).

3. ANNOTER ET NOTER QUAND ON DÉBUTE

Si pour l'enseignant expérimenté annoter et noter est difficile, pour le débutant ce geste est plus difficile encore. Le débutant s'appuie largement sur ses souvenirs d'élève pour s'intégrer : la manière dont lui-même a été noté et corrigé modèle en partie ses premières annotations. Engagé avec lui dans l'élucidation des pratiques qu'il observe, le formateur s'attache à travailler les représentations qui se donnent à voir et à entendre pour procéder à des ajustements successifs selon les capacités d'assimilation du débutant : « chacun a la charge d' "éplucher" les gestes de travail saturés par les intentions d'autrui afin de parvenir à les faire siens » (Clot, Fernandez & Scheller, 2007). Pour apprendre à lire des textes en devenir et mettre en place des dispositifs d'amélioration de ces écrits, l'enseignant débutant doit questionner ses critères de réussite et être conscient des grains d'analyse retenus. Ces grains d'analyse sont relatifs au sujet-évaluateur (cursus scolaire), mais également aux contingences mêmes de l'évaluation (Petitjean, 1984).

L'analyse de l'écrit de Faty est aussi proposée comme support de réflexion en formation initiale par l'enseignante l'ayant mise en place au lycée, qui est aussi Formatrice Académique – Formation Initiale (FA-FI). L'écrit de Faty, les évaluations portées par ses pairs et par l'enseignante, les réponses aux questions de Faty sont données à voir à des enseignants-stagiaires¹⁸. L'objectif de formation est d'apprendre à questionner les gestes de métier compris comme souvenirs que l'enseignant-stagiaire conserve de la manière dont lui-même a été noté et corrigé pour que, peu à peu, ils deviennent gestes professionnels (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). En quelques mois, il ne s'agit pas de se rêver « fabricant d'un enseignant expert » mais d'impulser modestement une posture d'enseignant réflexif. Cette impulsion ne peut se faire que si les conceptions-représentations des débutants sont interrogées. Il s'agit pour la formatrice de poser les bases d'une identité professionnelle, forcément singulière et pour ce faire d'apprendre au débutant à questionner sa pratique, ses choix, ses « compromis opératoires ». Ces derniers, comme l'expliquent Faïta et Saujat,

servent à gérer des contraintes, apprendre en agissant, adapter son comportement à une double variabilité interne (liée à l'état de l'opérateur) et externe (liée aux situations de travail qui ne se

18. Enseignants-stagiaires qui sont pour mi-temps en collège ou lycée et mi-temps en formation à l'Inspé, parce qu'ils n'ont pas suivi un master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

présentent jamais identiques à elles-mêmes), acquérir des tours de main permettant d'atteindre plus efficacement, plus sûrement et plus économiquement ses objectifs, etc. (2010 : 46)

Il est fondamental que le débutant très vite saisisse qu'enseigner, c'est faire des compromis entre ce qu'il voudrait faire en classe et ce qu'il peut y faire, entre ce qui est préconisé par les instructions officielles et les capacités de ses élèves. Dans l'exemple pris, l'enseignante choisit de porter un double regard (macrostructurel et microstructurel) sur l'écrit de Faty. Cependant ses questions en se focalisant sur la réécriture et moins sur la révision-correction ont pour fonction de pousser Faty à entreprendre d'expliquer ce qui a présidé à l'écrit réalisé. Pour annoter et noter, l'évaluateur fait un choix : quand faut-il se focaliser sur la compréhension/interprétation ? sur la mise en mots ?¹⁹ Au questionnement sur le grain d'analyse pertinent s'adjoint celui sur le pourquoi des annotations : s'agit-il simplement de constater ce qui est sur l'écrit et de passer à autre chose ? ou d'engager l'élève sur la voie d'un retour sur ce qu'il a écrit en un temps imparti ? Ces questions inhérentes au métier peuvent être travaillées à partir des annotations. La confrontation à différentes manières d'annoter permet de faire émerger les critères qui ont présidé à la notation, et de « mieux comprendre ce que l'on fait pour mieux faire ». Questionner des critères d'évaluation, c'est partager des points de vue pour coconstruire progressivement par ajustements successifs, par déplacements successifs, « ce qu'il faut » pour répondre à l'attente, sachant qu'il n'y a « pas de vérité unique » (François, 2000).

Par ailleurs, de manière générale, les discours tenus sur l'enseignement du français par l'institution (à travers les textes officiels) ou par les didacticiens sur les pratiques des enseignants, discours injonctifs pour les uns, « discours persuasifs argumentés » pour les autres (Dumortier et Van Bereven, 2016 : 200) peuvent inhiber un enseignant dans sa prise de distance sur sa pratique. Mais cela est encore plus vrai pour les débutants qui ont le sentiment de « toujours mal faire ». En passer par un questionnement dépassionné de l'acte d'évaluer autour d'un dispositif mis en place en classe par une enseignante également formatrice (donc reconnue par l'institution) permet en outre d'asseoir la formation et ses apports en didactique sur le terrain du questionnement et du dialogue. De plus, les débutants saisissent que si une identité professionnelle se construit peu à peu, elle ne cesse pas pour autant de se réinventer.

19. Dans la copie de Faty par exemple, il était possible de lui demander de revenir sur le sens qu'elle donnait au verbe *comparer*, remarque qui n'est apparue qu'au moment de l'échange sur l'analyse du corpus.

CONCLUSION

Si l'étude des interactions a pu montrer l'importance du dialogue qui se joue dans l'espace de la classe, celle des annotations le prolonge dans le monde de l'écrit. Moins volatiles que l'oral, les annotations peuvent devenir un levier pour questionner les gestes de métier en formation : elles donnent à voir le rôle essentiel qu'y joue l'enseignant en se faisant le relais interlocutif du « brouillement mental » de l'élève aux prises avec les mots des autres qu'il cherche à faire siens. Mieux écrire, c'est savoir se poser des questions sur le déjà-écrit : le relire pour le réécrire et le réviser-corriger. C'est aussi se poser des questions sur ce qui n'est pas encore là mais presque là, pas encore tracé mais en phase de l'être pour prolonger le déjà-écrit.

Ce retour réflexif, essentiel pour se construire en tant que sujet-scripteur « efficace », qui répond aux attendus des exercices du lycée, l'enseignant peut le susciter par des questions ouvertes et des remarques l'engageant comme lecteur subjectif. En annotant les écrits de ses élèves, il peut participer au renforcement des bases de cette construction autoévaluative. Endossant une posture de lecteur et de correcteur²⁰, il devient porteur d'une signification possible, se mue en critique réel et incarné d'un réalisé scriptural. L'enseignant pousse l'élève à s'interroger sur la signification d'une mise en forme linguistique dont le sens échappe au lecteur ou au contraire le pousse à regarder comment le sens se comprend, même si la mise en forme linguistique ne convient pas. Le seul impératif pour l'enseignant est d'oser se départir d'une posture de contrôle pour devenir « compagnon » du questionnement. C'est là que le débutant a besoin d'un étayage adapté à sa professionnalité émergente, dans un cadre sécurisé.

Cette dialogalité, relais du dialogue de soi à soi, vise à faire advenir la voix critique du dialogue interne du sujet-scripteur. Cependant, pour que cette dialogalité opère, il est nécessaire que les mots recouvrent une sphère significative commune, comprise comme intervalle de significations en partie identique au sens. Cela suppose d'interroger les représentations de la langue des uns et des autres, même et surtout quand les notions paraissent évidentes et familières comme le sont par exemple celle de *phrase* et de « *synthaxe* ». La formation doit aussi pouvoir ouvrir un espace à ces remises en question. Cela suppose enfin que l'exercice de la réflexivité conduise le

20. L'enseignant ne peut se départir de son rôle de correcteur puisque c'est une de ses missions. Pour nous, il ne s'agit pas de remplacer le correcteur par le lecteur : les deux se complètent.

débutant à repérer les discordances dans sa propre pratique que les écrits de ses élèves lui révèlent, pour peu qu'on l'aide à les interpréter.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, « Les genres du discours » (p. 265-308). Paris : NRF Gallimard.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (tome 2). Saint-Amand : Gallimard.
- Benveniste, É. (2012). *Dernières leçons (1968 et 1969)*, texte établi par Jean-Claude Coquet & Irène Fenoglio. Paris : EHESS/Gallimard/Seuil.
- Besnard, M. et Elalouf, M.-L. (2018). « (Re)apprendre à lire des textes et jeunes scripteurs ? », *Le Français aujourd'hui*, n° 203, p. 75-86.
- Boré, C. et Bosredon, C. (2018). « Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations », *Le Français aujourd'hui*, n° 203, p. 99- 112.
- Branca, S. (2006). « Littératie et prises de notes. Le primat de la fonction iconique », *Pratiques*, n° 131-132, p. 187-198.
- Bishop, M.-F. (2007). « L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 19-29.
- Bucheton, D. (2006). « Les postures de lecture et d'écriture : la diversité des modes de parler-penser-apprendre », *Langage et pratiques*. Cheseaux, ARDLL, p. 29-39.
- Chabane, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). « La phrase au lycée : enjeux didactiques », *Le Français aujourd'hui*, n° 135, p. 52-63. <https://doi.org/10.3917/lfa.135.0052>
- Clot, Y., Fernandez, G. & Scheller, L. (2007). « Le geste de métier : la transmission comme reconception », *Psychologie de l'interaction*, n° 8, p. 111-126.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Compagnon, A. (1998). *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris, Seuil.
- Cordary, N. (2005). « Observations de la langue dans des activités de correction au lycée », *Pratiques*, n° 125/126, p. 188-204. <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2067>

- De Ketele, J.-M. (2010). « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV, p. 25-37.
- Daunay, B. (1997). « La paraphrase dans le commentaire littéraire », *Pratiques*, n° 95, p. 97-124.
- Diderot, D. (1772, 2013). *Sur les Femmes*. Paris : Gallimard.
- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020). « La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntacticoénonciative », *Reperes*, n° 62, 191-213. <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- Dumortier, J.-L. & Van Beveren, J. (2016). « Enquête sur le rapport à la didactique du français d'enseignants du secondaire ». Dans André Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, p. 197-211. Metz : Crem, Université de Lorraine.
- Elalouf, M.-L. (2016). « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 », *Pratiques*, n° 169-170. <http://journals.openedition.org/pratiques/3150>
- Faïta, D. & Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique ». Dans Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, p. 41-71. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Fournier, J.-M. (1999). *La rédaction au collège, pratiques, normes, représentation*. Paris : INRP.
- François, F. (2000). « Aspects de l'interprétation dans le dialogue adulte-enfant ». Dans M. Da Graça Pinto, J. Veloso & B. Maia (eds), *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000 : actes du 5^e congrès international de la société internationale de psycholinguistique appliquée*, p. 59-66. Porto : faculté Da Universidade de Porto.
- François, F. (2001). « La "pensée" dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser... ». Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, p. 93-109. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Gerlaud, B. (2019). *Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique enseignante* (thèse de doctorat). Université de Cergy-Pontoise.
- Halté, J.-F. (1981). « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n° 29, p. 23-46.
- Halté, J.-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n° 44, p. 61-69.
- Masseron, C. (2003). « Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives. Hypothèses et propositions de travail », *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 83-97.

- Paradis, H. (2013). « La réécriture », *Correspondance*, Volume 18, n° 3.
http://cor_respo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture
- Petitjean, B. (1984). « Formes et fonctions des différents types d'évaluation », *Pratiques*, n° 44, p. 5-20.
- Pilorgé, J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies d'élèves », *Pratiques*, n° 145-146, p. 85-103.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2010). « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire. ». Bulletin Officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2020). « Épreuves anticipées obligatoires et à l'épreuve orale de contrôle de français à compter de la session 2021 ». Bulletin n° 7 du 30 juillet 2020.
- « Modalités d'évaluation des candidats à compter de la session 2022 ». *Bulletin officiel* n° 30 du 29 juillet 2021. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo30/MENE2121270N.htm>
- Nouveau lycée général et technologique : Guide de l'évaluation. Disponible en ligne sur <https://eduscol.education.fr/2688/nouveau-lycee-general-et-technologique-guide-de-l-evaluation>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2019, 2021). « Bac 2021 : un tremplin vers la réussite ». <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-un-tremplin-vers-la-reussite-1019>

ANNEXE 1 : DIDEROT, DENIS (1772). *SUR LES FEMMES*.

La femme, malheureuse dans les villes, est plus malheureuse encore au fond des forêts. Écoutez le discours d'une Indienne des rives de l'Orénoque²¹ ; et écoutez-le si vous pouvez sans en être ému. Le

21. L'Orénoque : en espagnol río Orinoco, est un fleuve du Venezuela et de Colombie, en Amérique du Sud.

missionnaire jésuite²², Gumilla²³, lui reprochait d'avoir fait mourir une fille dont elle était accouchée, en lui coupant le nombril trop court : « Plût²⁴ à Dieu, Père, lui dit-elle, plutôt à Dieu qu'au moment où ma mère me mit au monde, elle eût²⁵ assez d'amour et de compassion pour épargner à son enfant tout ce que j'ai enduré et tout ce que j'endurerai jusqu'à la fin de mes jours. Si ma mère m'eût étouffée en naissant, je serais morte ; mais je n'aurais pas senti la mort, et j'aurais échappé à la plus malheureuse des conditions. Combien j'ai souffert ! et qui sait ce qui me reste à souffrir jusqu'à ce que je meure ? Représente-toi bien, Père, les peines qui sont réservées à une Indienne parmi ces Indiens. Ils nous accompagnent dans les champs avec leur arc et leurs flèches. Nous y allons, nous, chargées d'un enfant qui pend à nos mamelles, et d'un autre que nous portons dans une corbeille. Ils vont tuer un oiseau, ou prendre un poisson. Nous bêchons la terre, nous ; et après avoir supporté toute la fatigue de la culture, nous supportons toute celle de la moisson. Ils reviennent le soir sans aucun fardeau ; nous, nous leur apportons des racines pour leur nourriture, et du maïs pour leur boisson. De retour chez eux, ils vont s'entretenir avec leurs amis ; nous, nous allons chercher du bois et de l'eau pour préparer le souper. Ont-ils mangé, ils s'endorment ; nous, nous passons presque toute la nuit à moudre le maïs et à leur faire la chicha, et quelle est la récompense de nos veilles ? Ils boivent leur chicha, ils s'enivrent ; et quand ils sont ivres, ils nous traînent par les cheveux, et nous foulent aux pieds. Ah ! Père, plutôt à Dieu que ma mère m'eût étouffée en naissant ! Tu sais toi-même si nos plaintes sont justes. Ce que je te dis, tu le vois tous les jours. Mais notre plus grand malheur, tu ne saurais le connaître. Il est triste pour la pauvre Indienne de servir son mari comme une esclave, aux champs accablée de sueurs, et au logis privée de repos ; mais il est affreux de voir, au bout de vingt ans, prendre une autre femme plus jeune, qui n'a point de jugement. Il s'attache à elle. Elle nous frappe, elle frappe nos enfants, elle nous commande, elle nous traite comme

22. Missionnaire jésuite : homme d'Église destiné à prêcher la bonne parole = évangélisation des peuples découverts pour conversion.

23. José Gumilla, né le 3 mai 1686 à Cárcer (Espagne) et décédé le 15 juillet 1750 dans la région des Llanos (Venezuela), est un prêtre jésuite espagnol, missionnaire en Colombie et Venezuela (alors « Nouvelle-Grenade ») dont il fut supérieur de 1724 à 1730. Il est surtout connu pour sa contribution majeure à l'histoire naturelle de la région du fleuve Orénoque (alors Colombie maintenant Vénézuéla). En 1715, il se trouve dans la plaine de l'Orénoque. De retour en Europe il publie un livre appelé *Histoire naturelle, civile et géographique de l'Orénoque*. Eidous, un des premiers collaborateurs de Diderot a traduit cet ouvrage en 1758.

24. Attention = subjonctif imparfait du verbe *plaire*.

25. Subjonctif imparfait du verbe *avoir*.

ses servantes ; et au moindre murmure qui nous échapperait, une branche d'arbre levée ... Ah ! Père, comment veux-tu que nous supportions cet état ? Qu'a de mieux à faire une Indienne, que de soustraire son enfant à une servitude mille fois pire que la mort ? Plût à Dieu, Père, je te le répète, que ma mère m'eût assez aimée pour m'enterrer lorsque je naquis ! Mon cœur n'aurait pas tant à souffrir, ni mes yeux à pleurer ! ».

Femmes que je vous plains ! Il n'y avait qu'un dédommagement à vos maux ; et si j'avais été législateur, peut-être l'eussiez-vous obtenu.

ANNEXE 2 : LA COPIE DE FATY

E1 ? B
E1. B
07/10
Brouillon
E1. p 1

Brouillon et Analyse

1^{er} mouvement (l. 1 à 12) : Diderot nous commence son texte par " la femme "

l. 1 → On peut penser qu'il veut parler de la femme en elle-même, avec une généralisation de toutes les femmes. *

5 → l. 5 et 6 " coupant le nombril trop court "
↳ Le pensag. du cordon ombilical

→ l. 9, " je serais morte " " mais je n'aurais pas senti la mort "

10 ↳ elle serait partie sans aucune souffrance.

→ l. 10 → " combien j'ai souffert ! " en a une phrase exclamatif. on voit qu'elle veut insister à souligner sur ce qu'elle dit pour montrer sa souffrance.

15 → l. 10 et 11 " ... sait ce que me reste à souffrir jusqu'à ce que je meure ? " nous avons une phrase interrogative car elle se demande, elle dans l'incertitude.

→ l. 11 à 12

20 ↳ " Réprésente-toi bien, Père "
" les peines qui sont réservées à une Indienne parmi ces Indiens "
elle compare le père aux Indiens car c'est un homme et qu'il n'a rien fait vis-à-vis des Indiennes.

25 → l. 5 " plût à Dieu " " plût à Dieu "
elle répète deux fois sa phrase pour montrer qu'elle insiste sur ce qu'elle dit et qu'elle veut se faire comprendre.

30 * l. 7 "épargner à son enfant tout ce j'ai
enduré" ici elle montre qu'elle a souffert
et qu'elle aurait préféré ne pas naître.

2^e me mouvement : l. 13 à 27

35 l. 13 "ils nous accompagnent dans les
champs" "avec leur arc et leurs flèches"
→ on voit que les femmes sont forcées de travailler
elle utilise le pronom "nous" pour désigner
les Indiennes.

40 → l. 14 "nous" ^{utilisée} ici est comme pronom pour
désigner les femmes (Indiennes) et elle.
"chargées d'un enfant" "prend à nos mamelles"
↳ elles travaillent dans des conditions pas
très commode, "et d'un autre que nous
portons dans une corbeille".

45 → l. 15 à 17 "Ils vont tuer un poisson, à prendre
un poisson" ici le "Ils" désignent les hommes
et "Nous bêchons la terre nous" "après avoir
supporté la fatigue de la culture" "nous
supportons ... de la maison". Ici elle accentue
50 sur le "nous" et fait une anaphore avec
"nous" mais aussi pour comparé comment les
hommes occupent leur journée et elles les femmes
mais aussi "nous" ici est désigné pour les
femmes (Indiennes).

55 → l. 18 et 19 elle nous refait une anaphore
en "nous" avec des répétitions.
"sans aucun fardeau" ici c'est pour nous
montrer que les hommes ils ne travaillent
pas de la journée alors que les femmes

L1. 25/11 07/10
B. LC p. 3

60 se tue aux travaillent

→ l. 20 à 24 ici est montré la différence entre la vie des hommes et celles des femmes "retour chez eux" "s'entretenir avec leurs amis." "ils s'endorment" "boivent leur

65 chicha" "ils s'enivrent"

→ "mais allons chercher du bois" "l'eau pour préparer la soupe" "passons presque toute la nuit à moudre du maïs" "leur faire la chicha".

70 → "sont ivres" "ils nous traînent par les cheveux" "et nous fouettent aux pieds" → les femmes sont maltraiter. "Ah!" phrase exclamative, accentu

l. 25 elle insiste pour montrer sa souffrance et ^{sa} douleur

→ l. 26 et 27 elle montre que le Père ne pourra jamais connaître cette souffrance car c'est un homme "tu ne saurais le connaître".

75

3^e mouvement : l. 27 à 40 → l. 28 "servir son mari comme une esclave" elle compare les femmes (Indiennes) aux esclaves → qui est un mot très fort pour montrer la vie affreuse des femmes.

20 "aux champs accablée de sueurs" "au logis privée de repos". "au bout de vingt ans prendre une autre femme" donc on voit que les femmes sont esclaves des hommes et après un bout de temps

11 ils la change comme si c'était un objet et ne servé

85 "qu'a s'occupé de lui et après qu'il éprouve plus aucune satisfaction il la remplace" l. 31 et 32 elle fait une anaphore on "elle" avec des répétitions.

l. 36 on voit la souffrance avec une "je te le répète" "mon cœur n'aurait pas tant à souffrir"