

## **ANNOTER POUR FAVORISER ET SOUTENIR LE DIALOGUE ENTRE LES ÉLÈVES ET AVEC LES TEXTES**

Véronique Dordain-Bocquet  
Collège Lamartine, Cambrai

### **SOUVENIRS D'ÉLÈVES ET QUESTIONNEMENT PROFESSIONNEL**

Chacun a peut-être gardé trace, dans sa mémoire, d'annotations placées en marge d'un cahier ou d'une copie et consciencieusement rédigées par un de ses professeurs lorsqu'il était élève. Ainsi, les « assez bien, bien, très bien, bonne idée » ont côtoyé les « pensez à développer, à justifier, à illustrer avec des exemples précis » et parfois les « mal dit, maladroit, incohérent, majuscule, ponctuation, syntaxe, orthographe » et bien d'autres commentaires encore, comme une forme de justification ou d'éclairage au sujet de la note proposée. Autant d'éléments révélateurs de la posture d'évaluateur du professeur mais finalement d'une partie seulement de son travail au regard des différentes activités qu'il doit réaliser.

Le recours à l'annotation est un geste quasi quotidien pour un professeur de français : prospection de textes ou de ressources lors de la conception ou de la rédaction de ses séquences d'enseignement, lecture d'ouvrages pour continuer à se former, accompagnement des élèves lors d'activités de

lecture, d'écriture ou de langue menées en classe et évaluation des travaux des élèves qui est sans doute la face la plus visible de ce travail.

Annoter semble donc une action habituelle mais qui ne manque pas de soulever de nombreuses questions : le professeur est-il le seul à annoter ? Pour quels destinataires ? Que proposer comme annotations ? À quel moment d'un processus d'apprentissage en lecture, en écriture ou en langue ? Dans quel but ces annotations sont-elles rédigées ? En quelle quantité ? Quelle longueur ? Avec quels effets attendus à court ou à long terme ?

Ces questions peuvent effrayer, frustrer mais aussi guider des choix didactiques et ouvrir des possibilités et des champs d'expérimentation. Il s'agit d'interroger la place de l'annotation et sa temporalité au cours de l'apprentissage. Souvent placée en fin de parcours dans la relation professeur/élève/travail, l'annotation est, dans cet article, déplacée, pensée au service des apprentissages et envisagée, didactiquement, comme un outil dont l'élève va se saisir pour nourrir sa réflexion et apprendre à apprendre.

Deux démarches menées en classe de collège sont proposées. Elles ont pour objectif de favoriser le dialogue des élèves entre eux et avec les textes qu'ils produisent, et de construire des outils pour apprendre à lire, à écrire, à développer l'esprit critique et l'autonomie.

## DE L'ÉLÈVE SCRIPTEUR À L'ÉLÈVE ÉVALUATEUR

La première activité que je vais présenter vise à aider les élèves de sixième à écrire en les faisant changer de posture. D'abord scripteurs, puis lecteurs et évaluateurs, les élèves sont amenés, après le recours aux annotations, à réécrire un premier jet couché rapidement sur le papier pour en livrer une version finale plus aboutie.

Ainsi, dans le cadre d'une séquence menée en début d'année et consacrée aux figures de monstres<sup>1</sup> en classe de 6<sup>e</sup>, une commande d'écriture est passée dès la première séance<sup>2</sup>. Je demande aux élèves de dessiner

- 
1. « Le monstre aux limites de l'humain » entrée indiquée dans le programme de français du cycle 3 publié au *BO* n° 31 du 30 juillet 2020 consultable sur <http://eduscol.education.fr>
  2. Cette manière de construire les séquences a largement été inspirée par le numéro 23 de *Recherches (Écrire d'abord, 1995)* notamment l'article « Aider à devenir un "sujet écrivant" ou de quelques ingrédients à bien mélanger » proposé par Dominique Bucheton. Elle y explique que « pédagogiquement il est aussi très fructueux d'inverser parfois le rapport traditionnel lecture-écriture et de lancer d'abord les élèves dans une situation d'écriture problématique pour les envoyer ensuite chercher les solutions possibles chez

rapidement un monstre dans un cadre puis de proposer quelques lignes de description de cette figure monstrueuse. Le caractère ludique de cette activité et le fait que très peu de contraintes sont imposées de prime abord séduisent une très large majorité des élèves qui se mettent au travail.

À l'issue de cette première phase, je ramasse les productions-dessins et descriptions écrites que les élèves ont réalisées. Je procède à un nettoyage orthographique et à une présentation numérique des courts textes produits à la main par les élèves, puis je les code : un chiffre pour le dessin et une lettre pour la description. Une fois cette étape achevée, je sépare par un découpage le dessin de monstre et le texte descriptif puis je constitue de petits lots de dessins et des textes qui prennent la forme des petites annonces : texte recherche dessin perdu.

Au cours suivant je répartir les élèves en groupes de trois. Chaque groupe reçoit un lot contenant trois à quatre dessins qui ne sont pas leurs productions, les trois à quatre descriptions correspondantes en version tapuscrit et trois à quatre textes qui sont des leurres. Ces textes leurres proviennent très souvent de ceux produits au sein de la même classe. Les uns sont choisis parce qu'ils peuvent correspondre à plusieurs des dessins produits et présents dans le lot, ce qui amène les élèves à se questionner sur la précision ou la pertinence des descriptions produites. Les autres sont sélectionnés parce qu'ils présentent des stratégies d'écriture pertinentes et efficaces qui seront utiles pour la suite de la séance menée avec les élèves. Il est toutefois possible de sélectionner ces leurres parmi les travaux produits les années antérieures par une autre classe de 6<sup>e</sup> si on a pris soin de les archiver. La première consigne donnée aux élèves est assez simple : il s'agit d'apparier un dessin à un texte en se méfiant des leurres qui ont été glissés dans le lot confié.

Les élèves changent de posture au cours de cette activité. Scripteurs au départ, ils deviennent lecteurs des productions des autres élèves de la classe. Le nombre de productions, supérieur à celui des dessins, induit la confrontation et le développement de compétences de lecture entre les élèves qui échangent pour se mettre d'accord sur les appariements. Quelques dessins d'élèves restent cependant toujours orphelins de leur description.

C'est à ce moment-là que je distribue aux élèves une petite feuille sur laquelle figure un tableau qui les guide sur la manière de procéder.

---

divers auteurs ». Elle souligne que « ce "tâtonnement expérimental" s'avère souvent remarquablement efficace pour construire une notion » (p. 115). À la suite, Dominique Bucheton commente le rôle de la réécriture pour remettre les élèves au travail et la question des liens étroits qui unissent l'oral et l'écrit.

| Numéro du dessin du monstre | Lettre de la production du portrait | Qu'est-ce qui m'a permis de trouver facilement ?<br>Qu'est ce qui fait que je n'ai pas trouvé l'association du dessin de monstre et de son portrait ? |
|-----------------------------|-------------------------------------|---|
|                             |                                     |   |

J'explicité alors oralement les attendus à l'ensemble de la classe et m'assure de la compréhension des élèves en demandant à plusieurs d'entre eux de reformuler avant de les laisser travailler en groupes et en autonomie. Dans chaque îlot, les élèves sont d'abord invités à inscrire le numéro du dessin et la lettre alphabétique qu'ils lui ont attribuée. Puis, ils doivent expliquer comment et pourquoi le groupe a apparié tel dessin avec telle description ou exprimer pourquoi ils ont rencontré des difficultés lors de l'appariement. Je leur précise oralement régulièrement lors de mon passage dans les groupes que les annotations ont pour but soit de valider la pertinence de tel ou tel choix d'écriture ou d'outils de langue effectué par le camarade scripteur soit de le conseiller en lui proposant des améliorations possibles ou en expliquant ce qui est un frein à l'appariement. Enfin, tout à tour, un élève du groupe prend en charge la rédaction de ces annotations correspondant à l'une des productions dans le tableau distribué. Les élèves changent alors encore de posture en devenant les premiers évaluateurs des travaux produits par la classe. C'est une première étape d'évaluation formative. Je reste volontairement et le plus possible en retrait, même si je suis parfois amenée à aider les groupes en difficultés à mettre en mot les éléments qu'ils proposent.

Cet exercice d'annotation et le changement de posture induit a pour but d'encourager les élèves à entrer dans une démarche réflexive, à développer leur esprit critique. Ils sont amenés à identifier à la fois comme scripteur et comme lecteur des outils de langue et de langage pertinents, voire les nommer.

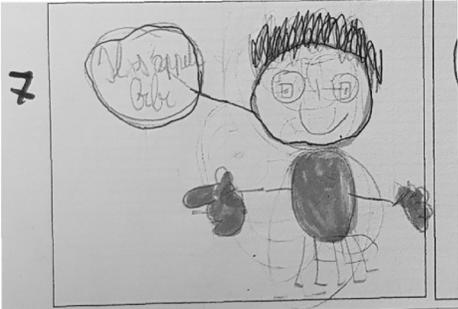
Ainsi sensibilisés, ils sont souvent plus à même de pouvoir ou savoir les remobiliser lors de la phase de réécriture suivante et/ou lors des séances de lecture ou de langue qui sont menées lors de la séquence<sup>3</sup>. À la suite de cette séance, un temps de travail collectif, qui s'inscrit dans une démarche

---

3. Les programmes du collège encouragent le travail de l'écrit : « Rédiger des écrits variés », « Réécrire à partir de nouvelles consignes et faire évoluer son texte », pages 19 et 20, Programmes du cycle 3, *B.O* n° 31 du 30 juillet 2020 consultable sur [https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu\\_id=72](https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3?menu_id=72)

d'accompagnement personnalisé<sup>4</sup>, est proposé aux élèves. Je demande à un élève de chaque groupe de venir inscrire au tableau une stratégie d'écriture ou un outil pertinent accompagné d'un exemple choisi dans les productions réalisées ou fabriqué par la classe de manière collective. Les élèves sont invités à noter les éléments proposés dans leur cahier. Cette page est complétée au fur et à mesure de l'avancée du travail en lecture et avant la réécriture finale du portrait de monstre. Chaque élève peut se reporter ainsi aux éléments inscrits dans son cahier et autoévaluer le travail qu'il est en train de produire.

Voici les travaux de Jules et de Jeanne<sup>5</sup> :

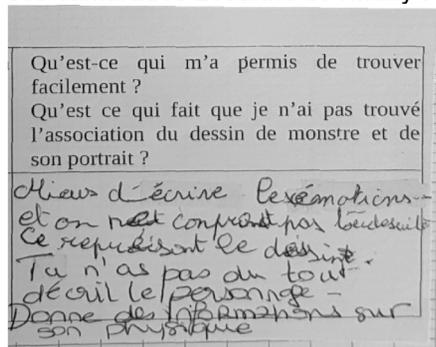
| Le travail de Jules  | Le travail de Jeanne  |
|--|---|
|   |   |
| <p>Texte codé T tapuscrit<sup>6</sup> :</p> <p>C'était la fin de la journée. Il fait sombre. Un enfant se presse de rentrer chez lui après l'école quand, soudain, au coin de la rue surgit. Il voit un monstre. Il part. Il est dans une rue de l'horreur. Le monstre vole. Il voit une porte qui s'ouvre et c'est sa maman. Mais elle est bizarre. Elle court sur lui et il n'a pas le temps de courir et il se fait attraper.</p> | <p>Texte codé P tapuscrit :</p> <p>C'était la fin de la journée. Il fait sombre. Un enfant se presse de rentrer chez lui après l'école quand, soudain, au coin de la rue surgit un monstre. Le monstre a les yeux verts et les pupilles rouges. Il a des cheveux bruns et deux cornes et une queue. Il a des taches noires et du sang. Il a un visage de taille normal et un teint très pâle. Ce monstre est-il méchant ?</p> |

4. Pour l'accompagnement personnalisé au collège, voir <https://eduscol.education.fr/269/l-accompagnement-personnalise-au-college>.

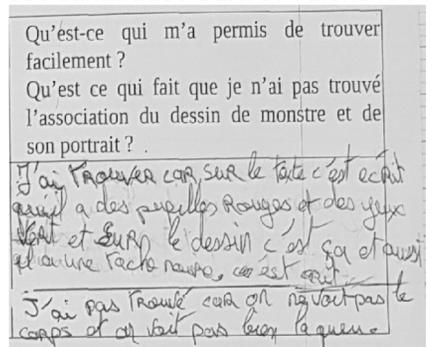
5. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

6. L'orthographe des productions a été corrigée.

Voici les annotations formulées par ses camarades Louanne et Tiffany :



Voici les annotations formulées par ses camarades Sara et Valentine :



Ces deux exemples sont issus de cahiers d'élèves tels qu'ils figurent à la fin de la séance de travail autour de l'appariement et de la phase d'annotation. Les commentaires proposés par les élèves pointent à la fois des faiblesses et des forces : « Tu n'as pas du tout décrit le personnage » soulignant que le camarade est passé à côté de la consigne, réalisant un hors sujet ou encore la bonne concordance texte/dessin : « J'ai trouvé car sur le texte c'est écrit qu'il a des pupilles rouges et des yeux verts et que le dessin c'est ça ». L'élève a sans doute eu l'intuition que les adjectifs pouvaient être un outil pertinent dans le cadre de la production d'un discours descriptif, même si à ce stade il ne l'a pas nommé.

Pour une première pratique de cette activité réflexive en classe de 6<sup>e</sup>, je la trouve porteuse de sens pour les élèves qui savent changer de posture, proposer des commentaires et des constats pertinents, même si certains préfèrent commenter les talents artistiques de leurs camarades. Outre le fait que ce type de commentaire ne correspond pas à la consigne de travail proposée, cette erreur de compréhension de consigne peut s'avérer frustrante pour le camarade destinataire qui s'attend à avoir un retour constructif sur sa production écrite. J'anticipe cette erreur possible lors de la phase d'annotation en passant régulièrement dans les groupes pour rappeler que les annotations concernent uniquement ce que le camarade a écrit comme description et pas la qualité de son dessin.

Cette séance est très riche pour moi car en plus du repérage des élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension de consigne en lecture comme en écriture, les annotations formulées par les élèves me permettent d'établir un diagnostic des connaissances linguistiques et des compétences en lecture/écriture des élèves de la classe en début de séquence. Elles participent à orienter mes choix didactiques et pédagogiques pour les séances de lecture et de langue qui suivent : Comment s'organise une description ? Quels outils permettent de décrire avec précision un monstre ? Quels temps faut-il maîtriser pour décrire ? Ces questions jalonnent le

parcours des élèves et deviennent peu à peu des repères, des critères identifiés/identifiables et explicites pour une majorité d'élèves qui produisent une version améliorée de leur production initiale. Cette dernière version est autoévaluée à partir de critères définis tout au long du travail d'écriture et de lecture mené en classe avec les élèves.

Voici la version finale du travail de Jules :

C'était la fin de la journée. Il faisait sombre. Un enfant se pressait de rentrer chez lui après l'école, quand, soudain au coin de la rue surgit Bellum rex. Il était laid et avait des arêtes. Il voulait manger l'enfant qui s'enfuit. Le monstre le suivait. Il avait un gros ventre et de grosses mains. Ses jambes étaient carrées et il n'avait pas de pieds. Il voulait tuer des gens avec un couteau.

Et celui de Jeanne :

C'était la fin de la journée. Il faisait sombre. Un enfant se pressait de rentrer chez lui après l'école, quand, soudain au coin de la rue surgit Natasha, un monstre, un tueur. Dans l'obscurité, l'enfant, effrayé, observait le monstre. Il avait une taille et une apparence humaines, la peau pâle. Il avait des cornes noires, des cheveux bruns. Il avait aussi les yeux bleu-vert, une pupille violette et une bouche rouge sang, avec du sang qui coulait. Il avait des taches noires sur le visage. Il avait un sourire malicieux comme s'il allait se passer des choses... Du sang coulait également sur sa dent pointue. Des vêtements noirs, un couteau plein de sang et une queue de démon... Plus de doute, il avait tué une personne. L'enfant s'enfuit en pleurant mais il ne revit plus jamais ce monstre.

Les productions libres finales ont permis aux élèves de constater la façon dont ils se sont emparés, à des degrés divers, des éléments travaillés au fil de la séquence<sup>7</sup>. Lorsque je leur rends définitivement leurs travaux après avoir saisi informatiquement leur autoévaluation, j'invite les élèves à comparer leur version initiale et leur version finale par une relecture. Si certains se contentent parfois d'observer le simple allongement de leur production, d'autres prennent conscience des choix d'écriture ou d'outils qui ont conduit à cet allongement : organisation du portrait du monstre, utilisation du champ lexical du corps, recours aux adjectifs qualificatifs, utilisation de comparaison, emploi de l'imparfait de l'indicatif.

---

7. Dans le cahier des élèves figurent sur la même page, la production initiale qu'ils ont réalisée, le tapuscrit et enfin la version finale évaluée.

Si l'annotation des productions écrites par les pairs est un véritable outil pour accompagner les élèves et les amener à réfléchir de manière autonome sur leur pratique d'écriture et sur les outils mobilisables, elle peut aussi accompagner les élèves en lecture et les aider à s'appropriier les textes d'auteur.

## **FAIRE ANNOTER POUR FAIRE ÉVOLUER LA POSTURE DE LECTEUR DES ÉLÈVES**

Cette seconde démarche a pour but d'accompagner les élèves d'une classe de troisième à passer du stade de la compréhension globale à celle plus complexe du commentaire littéraire. Elle s'inscrit dans l'étude de l'œuvre intégrale de la pièce de théâtre d'Anouilh *Antigone*. Pour aider les élèves à entrer dans cette œuvre, je leur propose la lecture du Prologue d'*Antigone* de Sophocle.

Après avoir pris en charge la lecture à voix haute et favorisé ainsi le premier contact des élèves avec le texte, je leur donne une première consigne oralement. Chaque élève doit, dans une première phase individuelle de travail, repérer les passages du texte qu'il pense avoir compris en les encadrant entre crochets ou en les surlignant. Puis je demande aux élèves d'annoter au crayon de bois soit au fil du texte, soit dans les marges ou encore en bas du texte ce que ces passages leur apportent comme appuis pour la compréhension de ce texte.

Cette phase individuelle de travail me permet d'observer, en circulant dans la classe, la manière dont chaque élève s'empare du texte, c'est-à-dire la manière dont il collecte les indices, dont il recourt à la paraphrase, formule des hypothèses ou des interprétations.

Voici la phase de ce travail de « repérage/annotation » produit par Leïla :

PROLOGUE d'Antigone  
de SOPHOCLE

La scène est à Thèbes devant le palais de Créon.

ANTIGONE

Compagne de ma destinée, Ismène, ma sœur, de tous les maux que nous avons hérités d'Édipe, en sais-tu un seul que Zeus veuille épargner à notre vie ? Non, il n'est point de douleur, point de malheur, point de honte ni d'ignominie que je ne voie au nombre de tes maux et des miens. Et maintenant, quel est encore ce nouveau décret que dans la cité populeuse, le roi, dit-on, a fait publier tout récemment ? Le sais-tu ? as-tu appris quelque chose ? ou bien ignores-tu les maux qu'à nos amis préparent nos ennemis ?

ISMÈNE

Moi, chère Antigone ? Mais, aucune nouvelle de nos amis ni agréable ni douloureuse ne m'est parvenue, depuis que nous avons toutes deux été privées de nos deux frères, tués hélas ! en un seul jour et l'un par l'autre. Et depuis le départ de l'armée argienne, cette nuit même, je n'ai rien appris qui doive ou ajouter à mon bonheur ou à mes maux.

ANTIGONE

Je le savais bien ; et voilà pourquoi hors des portes du palais je t'ai fait sortir, afin que seule tu m'entendes.

ISMÈNE

Qu'y a-t-il ? Tu me parais rouler dans ton esprit quel-que projet.

ANTIGONE

Eh quoi ! au sujet de la sépulture de nos deux frères, Créon n'a-t-il pas honoré l'un d'un tombeau et refusé à l'autre cet honneur ? Étéocle, dit-on, a été justement enseveli et honoré chez les morts ; quant à l'infortuné Polynice, mort misérablement, tous les citoyens, parait-il, ont reçu la défense de l'ensevelir ni de le pleurer ; on le laisse sans larmes, sans tombeau et la proie des oiseaux. C'est là, dit-on, ce que le bienveillant Créon nous veut, à toi et à moi, oui vraiment à moi aussi, nous veut imposer. Il doit venir ici le déclarer hautement à ceux qui Pignoient : l'affaire est d'importance à ses yeux, et quiconque essaierait d'agir sera lapidé par le peuple de Thèbes. Tel est l'état des choses ; à toi bientôt de montrer si tu es de noble race, ou si tu démens ta naissance.

ISMÈNE

Mais, malheureuse, si les choses en sont là, quelque parti que je prenne, que gagnerais-je ?

ANTIGONE

Vois si tu veux prendre part à mon entreprise et m'aider.

ISMÈNE

Quelle entreprise ? quels sont donc tes projets ?

ANTIGONE

Veux-tu avec moi enlever le cadavre ?

ISMÈNE

Est-ce que vraiment tu songes à l'ensevelir, malgré la défense publique ?

ANTIGONE

Oui, je l'ensevelirai, lui, mon frère et le tien, même si tu y refuses.

ISMÈNE

Malheureuse ! après que Créon t'a défendu.

ANTIGONE

Mais il n'a pas le droit de m'ôter ce qui m'appartient.

ISMÈNE

Hélas ! songe, ô ma sœur, à notre père mort dans la honte et l'opprobre ! Après avoir lui-même découvert ses crimes, il se creva les deux yeux de sa propre main. Et puis sa mère et son épouse, double titre, par un funeste facit termine honteusement sa vie. Enfin nos deux frères, le même jour, s'égorgeant mutuellement, et, malheureux, achèvent l'un par l'autre leur commune destinée.

Et nous, nous restons seules. Vois donc combien notre mort sera plus misérable, si malgré la loi nous enfreignons les ordres et le pouvoir de nos maîtres. Il ne faut pas oublier aussi que nous sommes femmes et ne pouvons lutter contre des hommes. Et puis, nous recevons les ordres de plus puissants que nous ; il faut nous y soumettre et même à de plus durs. Pour moi donc, je prie les mânes de me pardonner, car je souffre violence ; mais j'obéirai à ceux qui sont au pouvoir. Essayer plus qu'on ne peut, c'est folie.

ANTIGONE

Je ne te demande plus rien ; non, même si tu le voulais maintenant, tu ne me ferais pas plaisir en m'aider. Sois donc ce qu'il te plaît ; moi je l'ensevelirai. Il me sera beau de mourir dans cette action. Moi, sa sœur, je reposerai près de lui, la sœur près du frère, et devenue saintement criminelle. Car le temps est plus long où je dois plaire aux habitants des enfers plutôt qu'aux hommes. Là, en effet, je reposerai éternellement. Toi, si tu le veux, méprise ce que les dieux honorent.

ISMÈNE

Non, je ne le méprise point, mais agir contre la volonté de mes concitoyens, j'en suis incapable.

ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ

Tu peux invoquer ces prétextes ; pour moi, je vais à l'instant recouvrir le cadavre d'un frère aimé.

ISMÈNE

Ah ! malheureuse ; que je tremble pour toi !

ANTIGONE

Non, ne crains pas pour moi ; songe à ta propre sûreté.

ISMÈNE

Mais du moins ne révèle à personne ton projet ; cache-toi pour ensevelir le corps ; je garderai moi aussi le silence.

ANTIGONE

Grands dieux ! parle ; tu me seras bien plus odieuse par ton silence et en ne proclamant pas à tous mes actions.

ISMÈNE

Ton âme est bien ardente où il faudrait du sang-froid.

ANTIGONE

Du moins j'ai conscience de plaire à ceux surtout que je dois satisfaire.

ISMÈNE

Encore faut-il que tu réussisses ; et c'est l'impossible que tu poursuis.

ANTIGONE

Eh bien ! quand je serai à bout de forces, alors je m'arrêterai.

ISMÈNE

Avant tout, il ne faut pas s'obstiner à l'impossible.

ANTIGONE

Si tu parles ainsi, tu mériteras ma haine à moi, et tu seras encore justement haïe de notre mort. Allons, laisse-moi, laisse ma folie s'exposer à ces périls ; les supplices du moins ne m'empêcheront pas de mourir glorieusement.

ISMÈNE

Eh bien, va, si tu l'as résolu : ta démarche est sans doute insensée, mais tu aimes vraiment tes amis.

PARODOS

Entrée du chœur. - Le chœur est composé de vieillards thébains.

LIEUX

PERSONNAGES

--- -- -- -- -- => mort des deux frères, Polynice et Eteocle. Polynice n'a pas été enterré => Antigone veut l'enterrer.  
\* \* \* \* \* => Ismène ne veut pas prendre le risque mais n'est pas contre.

Strophe 1

Ceil du jour, flamboyante aurore,  
Ô le plus éclatant soleil  
Que Thèbes ait vu rire encore,  
Splendeur d'un matin sans pareil !  
Tu parais, dorant l'eau limpide,  
Et tu fais s'enfuir plus rapide  
L'Argien au bouclier blanc,  
Qui, moins superbe que naguère  
Quand il vint nous criant la guerre,  
Presse en vain son cheval tremblant !  
Hautain, hier ; aujourd'hui misérable,  
Enfin il part, et nous ne verrons plus  
Devant nos murs une armée innombrable  
Se hérissier de casques chevelus.

Antistrophe 1

Elle fuit, la terrible armée,  
Et disparaît avec la nuit ;  
Elle qui de rage enflammée  
Devait nous détruire, elle fuit !  
Sans avoir, dans ses fureurs vaines,  
Pu boire le sang de nos veines,  
Ni brûler une de nos tours.  
L'invincible Arès la talonne  
Comme une trombe où tourbillonne  
Un vol effaré de vautours.  
Zeus n'aime pas les têtes trop altières,  
Et son tonnerre a frappé sur le seuil  
Ceux qui déjà débordaient nos barrières,  
Dans un torrent d'or, de bruit et d'orgueil

Strophe 2

Vaincus, brisés par la céleste foudre,  
Combien de ceux qui gisent dans la poudre  
Sont châtiés de la témérité  
Qui déclarait notre perte certaine !  
Toujours le mal est suivi de la peine ;  
Arès leur a sur la sanglante arène  
Donné le lit qu'ils avaient mérité.

Antistrophe 2

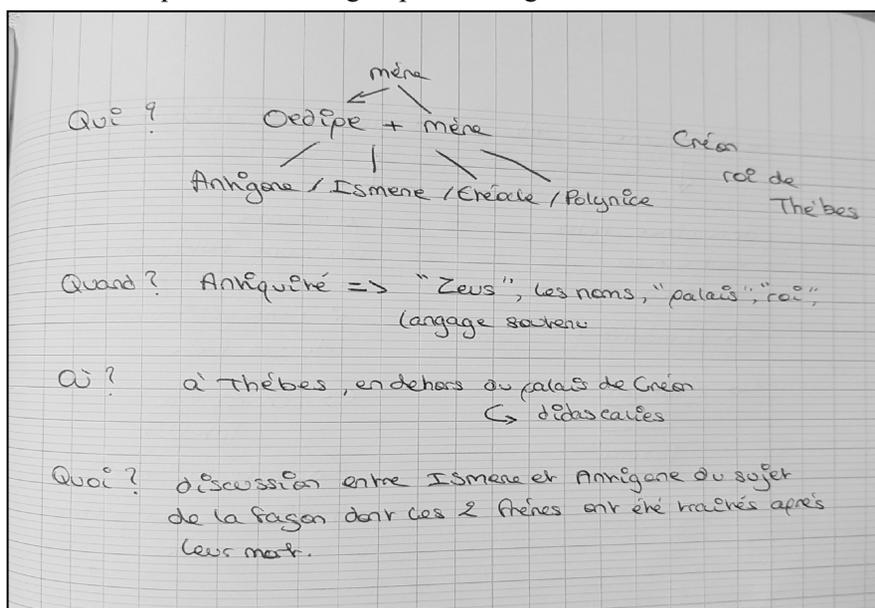
Mais effaçons ces images funèbres ;  
Dans la cité dont les chars sont célèbres  
Rit la victoire aux beaux yeux. Haut les cœurs !  
Oublions tous la lutte meurtrière,  
Et tout le jour et la nuit tout entière  
Chantons, dansons, et qu'à notre prière,  
Bacchus descende et dirige nos chœurs.  
Je vois venir vers nous le fils de Ménécée,  
Créon, le nouveau roi de Thèbes. Sa pensée  
Roule un grave dessein où nous aurons nos parts.  
Il faut que d'un danger il ait eu le présage  
Pour avoir convoqué d'un si pressant message  
Le conseil des vieillards.

Antigone, Sophocle,  
texte établi et traduit par  
J. Bousquet et M. Vacquelin  
Editions Librio

Les différents codages proposés par cette élève traduisent la manière dont elle s'est emparée du texte. Ainsi, elle a repéré le lieu, les personnages et leurs liens, ainsi que leur situation.

Après cette première phase de collecte individuelle, de formulation écrite des pistes de lecture ou d'hypothèses, la seconde phase de travail s'amorce. Je forme des groupes imposés constitués de 3 élèves aux profils hétérogènes et je donne oralement et collectivement une nouvelle consigne de travail : je demande aux élèves de confronter, de comparer, d'échanger au sujet des passages qu'ils ont préalablement repérés et annotés. Force est de constater que les élèves se concentrent d'abord sur les passages qu'ils ont ciblés de manière commune. Peut-être est-ce une manière de se rassurer, de construire collectivement une base de travail. Au sein des groupes les questions du lieu, du temps et des personnages font rapidement consensus. Puis, des élèves complètent leurs travaux de repérage, d'autres veulent corriger et effacer car ils pensent ou se rendent compte qu'ils ont mal compris ou qu'ils se sont égarés dans le texte. Enfin, des échanges et des discussions, qui donnent lieu à des retours dans le texte pour vérifier, voient le jour. Il arrive que des élèves produisent sous forme de notes une sorte de synthèse.

Voici ce que Leïla et son groupe ont rédigé.



D'autres refusent ce travail et restent en marge des tâches menées par leur groupe sans doute parce qu'ils rencontrent des difficultés à entrer dans le travail ou peinent à se concentrer sur un texte ardu ou qui leur semble manquer d'intérêt. Par ailleurs, ce refus est peut-être une manière d'éviter une situation difficile et de signifier qu'ils ne peuvent pas encore bouger leurs représentations.

Beaucoup d'élèves de 3<sup>e</sup>, durant ce second trimestre de l'année, pensent alors avoir accompli la mission, fini le travail, car ils ont plus ou moins levé le voile sur le sens général du texte. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette posture : la consigne de travail que j'ai formulée est-elle trop large, trop imprécise ? Dans ce cas, elle ne permet pas aux élèves de comprendre que, plus qu'un relevé d'éléments épars, le travail attendu est leur mise en relation pour investir le champ du commentaire littéraire du texte. Peut-être devrais-je détailler dès le début de la séance de lecture les différentes étapes du travail attendu et notamment l'objectif final qui est de produire un texte qui parle du texte de l'auteur. Mais peut-être est-ce aussi une démarche qu'en tant que professeurs au collège nous ne proposons pas suffisamment à nos élèves. Nous privilégions sans doute encore trop souvent des séances de lecture reposant sur un fonctionnement questions/ réponses à l'oral comme à l'écrit.

Pour tenter d'emmener les élèves plus loin, une troisième étape est lancée. Oralement, je propose aux élèves une nouvelle indication de travail :

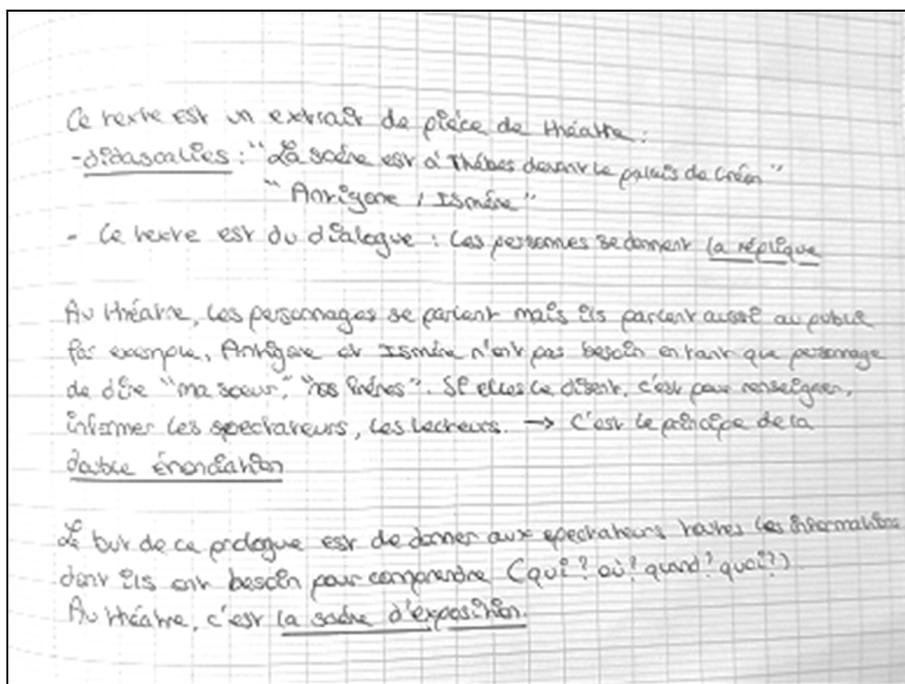
Vous avez surligné, souligné ou encadré des éléments ou des passages dans le texte qui vous ont semblé importants pour comprendre le texte puis vous en avez discuté avec les membres de votre groupe. Je vous demande d'expliquer pourquoi, pour vous, ils sont importants dans ce texte.

D'emblée, j'entends au sein des groupes que certains élèves précisent que repérer le lieu, le temps/l'époque, les personnages est important pour comprendre le texte. D'autres élèves questionnent certains aspects du texte, dans un premier temps, laissés de côté : le mot « Prologue » que les élèves interprètent comme une sorte d'« introduction » ou « Pourquoi Antigone dans sa première réplique appelle-t-elle Ismène, « ma sœur » alors qu'elles savent bien qu'elles sont sœurs ? », ou « Pourquoi racontent-elles une histoire de famille qu'elles connaissent toutes les deux ? ». Ces élèves trouvent que certains passages sont difficiles. Ils réclament mon intervention et veulent obtenir une réponse, d'autres disent : « Ça n'a pas de sens ! Pourquoi se disent-elles des choses qu'elles connaissent déjà ? ». Je circule de groupe en groupe sans donner de réponse immédiate. J'inscris cependant au tableau leurs questions/ questionnements. Ceux-ci me permettent de constater que les élèves sont en train de prendre du recul et interrogent différemment le texte. Ils passent d'un repérage d'indices spatiotemporels ou des personnages et de leur histoire à des questions relatives au rôle et à la place du texte au sein de l'œuvre.

Un dernier temps de mutualisation collective permet aux élèves d'apporter eux-mêmes des réponses aux questions inscrites au tableau. Je les accompagne en demandant à certains de préciser, d'expliquer en utilisant

cette formulation « Comment le texte t'a-t-il amené à penser que... ? » afin que l'élève puisse révéler de manière plus explicite à ses pairs son propre cheminement à travers les réseaux lexicaux ou sémantiques du texte. Vers la fin de séance, j'inscris alors au tableau les mots oubliés, ou méconnus des élèves ; les expressions « scène d'exposition », « double énonciation » peuvent être rappelées car ils ont désormais la capacité de comprendre leur signification. Une synthèse écrite réalisée de manière individuelle ou en binômes est alors demandée aux élèves dans le but de formaliser le travail de lecture qui a été mené.

Voici le texte produit par Leïla et sa voisine :



## UNE DÉMARCHE DYNAMIQUE ET TRANSFÉRABLE

Pour conclure, le recours aux annotations tel qu'il est décrit dans les deux activités évoquées est un vecteur d'apprentissage dynamique. Confronter les élèves à l'exercice d'annoter les oblige à prendre du recul par rapport à ce qu'ils produisent, écrivent, à ce qu'ils lisent en groupe ou en autonomie. Ces annotations favorisent les échanges verbaux oraux ou écrits entre les élèves et les textes, entre les élèves eux-mêmes, entre les élèves et le professeur car ce sont des éléments tangibles, des traces du passage d'un lecteur/scripteur sur le travail d'un autre lecteur scripteur. Elles peuvent

devenir des leviers amenant les élèves à se saisir, une seconde fois, du texte qu'ils ont produit, ou du texte qu'ils ont lu pour aller plus loin, revisitant ainsi le travail du brouillon.

Cette démarche est parfaitement transférable à d'autres domaines de l'enseignement du français comme celui de l'étude de la langue, notamment la grammaire. Elle place ainsi les élèves dans la posture du linguiste qui cherche, compare, identifie, analyse à la fois l'effet système de notre langue par la récurrence de ses modes de fonctionnement tout en mettant en évidence ses exceptions, par exemple au sein d'un corpus proposé par l'enseignant.

Ces pratiques, ritualisées au fil du temps, dotent progressivement les élèves de méthodes et d'outils qui développent leur autonomie en lecture/écriture et leur esprit critique.