



HAL
open science

L'évaluation écrite, le lieu d'une communication entre apprenant et enseignant

Roxane Raynier

► **To cite this version:**

Roxane Raynier. L'évaluation écrite, le lieu d'une communication entre apprenant et enseignant. Education. 2020. dumas-02958642

HAL Id: dumas-02958642

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02958642>

Submitted on 14 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

CY Paris Cergy Université– Inspé de l'académie de Versailles

Mémoire

Présenté en vue d'obtenir le

Master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention : Second degré

Parcours : Lettres modernes

**L'évaluation écrite, le lieu d'une communication entre
apprenant et enseignant.**

Roxane RAYNIER

Sous la direction de : Madame Marie-Laure Elalouf

Jury :

Madame ELALOUF Marie-Laure, Professeure, Inspé de l'académie de Versailles CY Cergy Paris Université.

Madame SOUCHARD Flora, Maître de conférences, Inspé de l'académie de Versailles CY Cergy Paris Université.

Présenté le 06/05/2020.

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Mme Marie-Laure Elalouf, pour ses nombreuses relectures et ses précieux conseils qui m'ont guidée dans la construction de mon mémoire. Mais également, Mme Béatrice Gerlaud, ma tutrice universitaire, qui a inspiré ma réflexion et m'a soutenue tout au long de l'année. Je remercie tous les collègues qui m'ont accompagnée durant ce stage. Enfin, je tiens à remercier les élèves qui ont accepté que je travaille sur leurs écrits pour mes recherches.

Résumé

Ce mémoire est né face à la difficulté de faire prendre conscience aux élèves, et aux professeurs, de l'impact que peut avoir l'évaluation dans la progression des élèves. Il entame une réflexion sur la communication qui peut-être établie entre l'apprenant et l'enseignant à partir d'une évaluation. Il vise ainsi la recherche de moyens qui permettraient aux élèves de progresser à partir de ce passage obligé de leur scolarité.

Ce questionnement m'a conduite à observer les effets que pouvaient avoir mes interventions, sous la forme d'annotations interrogatives portées sur les brouillons d'élèves de seconde, sur leur écrit-copie. Certains élèves ont ainsi pu percevoir l'implicite du sujet et préciser leurs arguments et exemples, amorcés dans leur brouillon. Mais cette expérimentation m'a également confronté à des difficultés de compréhension et de gestion du temps. Finalement, elle m'a permis de me rendre compte des bénéfices et des limites des feed-back écrits.

Mots-clés : Évaluation, Correction, Feed-back, Communication, Progression, Brouillon.

Table des matières

Remerciements	6
Résumé	7
Liste des annexes	9
Introduction	10
Première partie : Cadre théorique	12
L'évaluation	12
La correction.....	14
De l'importance des brouillons.....	18
Conclusion partielle.....	20
Deuxième partie : Méthodologie de l'expérimentation	22
Problématique et hypothèses	22
Terrain d'observation.....	23
Recueil des données.....	24
Troisième partie : Analyse des résultats obtenus à l'aide des dispositifs	26
Typologie des annotations	26
Les différentes utilisations des brouillons et annotations	27
Conclusion partielle.....	36
Les exemples et définitions des élèves.....	37
Conclusion	40
Bibliographie	42
Annexes	44

Liste des annexes

Annexe 1 : Brouillon de Jeanne.....	45
Annexe 2 : Copie de Jeanne.....	47
Annexe 3 : Brouillon de Sonia.....	51
Annexe 4 : Copie de Sonia.....	52
Annexe 5 : Brouillon de Manon.....	55
Annexe 6 : Copie de Manon.....	57
Annexe 7 : Brouillon d'Annah.....	59
Annexe 8 : Copie d'Annah.....	60
Annexe 9 : Brouillon de Lilas.....	61
Annexe 10 : Copie de Lilas.....	62
Annexe 11 : Pad.....	64

Introduction

Cette année 2019/2020, deux classes de seconde m'ont été confiées dans un lycée général et technologique des Yvelines. Il s'agit d'un lycée de secteur accueillant mille deux cent élèves. Il propose les options latin et boxe dès la seconde, mais également deux classes de BTS, comptabilité gestion des organisations et négociation et relation clientèle.

Mes classes de trente et trente quatre élèves ont des profils très différents. La première a tendance à se laisser porter par le cours, ne manifeste pas de curiosité particulière mais est plutôt performante lors des évaluations. Une seule élève se démarque par ses capacités, une grande majorité des élèves comprennent les exercices mais ne cherchent pas à s'investir suffisamment pour progresser réellement. Au contraire, l'autre est plus en difficulté mais très investie, tant dans le travail en classe qu'à la maison, il y a plusieurs élèves moteurs qui tirent la classe, initialement bavarde, vers une dynamique positive. Toutefois quelques élèves restent en grande difficulté malgré un travail poussé, voire très poussé, ceux-ci ont tendance à se décourager face à des exercices qui leur semblent inaccessibles.

Mon plus gros questionnement m'est apparu face aux premières copies que j'ai eu à corriger. Ma première préoccupation a été la difficulté d'évaluer justement, équitablement, je ne pouvais m'empêcher de regarder le nom de l'élève que je corrigeais et d'avoir un a priori sur ce que j'allais trouver dans sa production ou de vouloir valoriser ses efforts. Plus tard, je suis revenue sur les premières copies que j'avais corrigées pour ajuster ma notation en fonction des autres. C'est à ce moment-là qu'une seconde préoccupation m'est venue : Comment mes annotations, que je découvrais très nombreuses, allaient pouvoir servir à mes élèves ? Comment les pousser à se servir de ces annotations alors que la plupart ne les lisent même pas ? Ce qui m'a par la suite conduit à m'interroger plus généralement sur une possible communication établie entre l'apprenant et l'enseignant lors des évaluations afin que celles-ci soient l'occasion de progresser pour les élèves.

Lors d'une évaluation, les retours cherchant à améliorer les travaux des élèves peuvent prendre diverses places. Souvent, ils viennent de l'enseignant et peuvent donner lieu à un travail à partir du brouillon ou venir une fois la tâche accomplie sous forme d'annotations notamment. Mais les apprenants sont également aptes à produire eux-mêmes des appréciations sur leur propre

production. Le but de ces retours est d'établir un dialogue entre l'enseignant, qui recherche les points que l'élève a à améliorer, ses incompréhensions et ses difficultés de mise en pratique pour pouvoir l'accompagner au mieux, et l'élève qui tente de réduire l'écart entre ses productions et les attentes des exercices. Mais comment établir efficacement cet échange entre apprenant et enseignant afin de faire de l'évaluation écrite un support à la progression ?

Dans une première partie, les apports théoriques sur l'évaluation, la correction et les brouillons seront présentés. Dans une deuxième partie, l'expérimentation menée dans mes classes de seconde sera précisée. Dans une troisième partie, les résultats obtenus à partir de travaux de quatre élèves seront analysés. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, une conclusion permettra de récapituler ce que ce mémoire a permis de faire évoluer dans ma pratique d'enseignante.

Première partie

Cadre théorique

Chapitre 1 : L'évaluation

L'une des obligations de l'enseignant est d'évaluer ses élèves. Évaluer un élève, c'est situer ses apprentissages par rapport à des attentes, à un objectif. Ce constat peut ensuite permettre à l'apprenant de prendre la mesure d'un nécessaire retour sur son apprentissage.

Les différentes études menées révèlent que l'évaluation n'est bien vécue ni par l'enseignant, ni par les apprenants. En effet, les premiers ont tendance à voir la correction de copies comme une tâche obligatoire pesante, les seconds voient les évaluations comme un retour les accablant en mettant en avant leurs erreurs uniquement. Souvent, seule la note intéresse les élèves, préoccupés par ce qui peut découler d'un mauvais résultat : réaction des parents ou des camarades, refus de l'accès à l'orientation désirée. Il semble donc qu'il faille réaménager l'approche de l'évaluation dans le but d'envisager une progression des apprenants, en relation de confiance avec leur enseignant.

Pour beaucoup, et notamment des enseignants, l'évaluation permet d'attribuer une note qui serait significative du niveau de performance et/ou de travail de l'apprenant. Souvent vue comme le point final à un chapitre ou à une séquence, elle ne peut alors être que l'occasion d'un bilan sur les acquis des élèves. Elle reste donc sans suite, parfois une correction collective est faite, mais celle-ci ne peut prendre en compte les processus d'appropriation de chaque élève. Pourtant, aborder l'évaluation de telle manière la rend vaine puisqu'elle n'a aucun but pédagogique et se concentre sur des aspects négatifs. D'autant plus que les élèves ne pourront se détacher de ces représentations pénibles si les enseignants les conservent eux-mêmes.

De Ketele (2010) s'interroge sur les failles du système d'évaluation le plus souvent utilisé par les enseignants et sur la manière d'y remédier. Il observe trois fonctions. La « certificative consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée. ». La régulatrice conduit l'enseignant

à identifier les erreurs non pas pour les sanctionner mais pour pouvoir relancer l'apprentissage. L'évaluation d'orientation va, quant à elle, permettre au professeur de prendre des décisions au commencement d'une nouvelle tâche, séquence ou année pour les organiser au mieux. Il croise ces fonctions avec trois démarches de l'évaluation. La sommative a pour but d'attribuer une note, « la démarche descriptive consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer » et l'herméneutique conduit à la recherche d'indices vers des sens possibles afin de tenter de mettre en lumière un raisonnement. Il semble donc que les fonctions de régulation et d'orientation, croisées avec des démarches herméneutiques et descriptives, permettraient à l'enseignant d'identifier les difficultés des élèves, de tenter de comprendre leurs stratégies intérieures et ainsi d'avoir des pistes pour pouvoir adapter leur accompagnement dans les apprentissages.

Dans les programmes

Dans les programmes de seconde de 2019, l'évaluation formative, à la fonction régulatrice, n'est pas prise en compte. Seules les évaluations orientant et certifiant apparaissent (De Ketele, 2010). « Une évaluation des acquis des élèves, conduite en début de seconde, aide à définir les prérequis non maîtrisés, qui devront être retravaillés [...]. Tout au long de l'année, les évaluations, conçues pour mesurer les progrès des élèves, sont programmées régulièrement en cours et en fin de chaque étude. Les élèves réalisent des travaux aboutis [...]. » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019) Ainsi, il semble peu probable que les enseignants, et les élèves d'autant plus, envisagent l'évaluation telle une occasion de revoir ses représentations, son expression, conduisant à une nouvelle réflexion. Les programmes les incitent à appréhender ces devoirs notés comme un point de départ ou un point final à leur apprentissage.

Enseigner le français, c'est avant tout éveiller les élèves au goût de la littérature, des arts en général, développer leur jugement et leur donner des clés pour le formuler. Il s'agit finalement plus d'accompagner des individus vers l'émancipation de leur réflexion grâce à une grande diversité de ressources que de leur inculquer des connaissances et compétences. « Comme le dit très bien J.-L. Dufays : « [...] être compétent en littérature ne se limite pas à pouvoir mobiliser des savoirs et des capacités d'écriture, de lecture, d'écoute ou de parole : cela consiste aussi à développer un certain état d'esprit, une attention à certaines caractéristiques des œuvres, un intérêt pour les livres, pour la poésie, la fiction et le

RAYNIER Roxane

théâtre, c'est-à-dire des attitudes 'gratuites' qui ne sont pas évaluables dans le cadre d'un travail scolaire, mais qui contribuent fortement à éveiller ou à entretenir la motivation à l'égard de la littérature. » (2001, p. 249). » (Canvat, 2002). Pourtant, pour évaluer cet enseignement, à la fin de la première, les élèves passent les épreuves anticipées du baccalauréat général ou technologique à l'oral et à l'écrit. Les modalités de cette évaluation certifiante requièrent la capacité des élèves à mobiliser leurs connaissances, leurs compétences de lecture, d'analyse et d'interprétation des textes. D'un autre côté, elles font également appel à leur réflexion et à leur aptitude à exprimer leur sensibilité et leur culture personnelle, tout en prenant en compte des points de vue différents des leurs.

Toutefois, pour parvenir à ce but, l'ampleur du nombre de parcours et de textes à étudier en classe de première contraint les élèves à être déjà familiarisés avec les exercices du commentaire et de la dissertation pour le baccalauréat général ou de la contraction de texte suivie de l'essai pour le baccalauréat technologique. Ils doivent donc, dès la seconde, s'appropriier des exercices qui leur paraissent souvent très normés et, de ce fait, ne laissant pas la place à une réflexion individuelle, qui les conduirait vers l'autonomie.

Chapitre 2 : La correction

Nous l'avons vu, l'évaluation peut être bien plus qu'un constat de ce que les élèves ont réussi. D'autant plus que, sur de nombreuses copies, les annotations se limitent à des remarques négatives, qui, à la longue, peuvent être décourageantes pour l'apprenant. Surtout si celles-ci ne lui permettent de comprendre ce qui est à améliorer et se contentent d'invalider la réponse.

La correction, vue par beaucoup de professeurs comme ennuyeuse, coûteuse en temps, est surtout l'occasion de communiquer avec l'élève. C'est pourquoi il est essentiel de réfléchir aux possibilités qu'offre ce passage obligé du métier d'enseignant.

La pratique de l'enseignement du français mêle transmissions et échanges entre le professeur et les élèves, alternativement en tant que groupe classe et qu'individu particulier. Souvent, après avoir rendu aux élèves leur copie, le professeur demande à ce qu'elles soient rapidement rangées pour éviter des échanges débordants sur la tranquillité de la classe à propos des notes. Une correction collective, basée sur des critères de réussites strictes, photocopiée et lue,

au mieux orale et construite avec les élèves est établie avant de mettre définitivement de côté cette évaluation et de pouvoir passer à autre chose. Cette procédure ne permet pas l'amélioration des compétences visées par l'évaluation.

Certains élèves en viennent même à craindre les annotations, il n'est pas rare de les voir appréhender une mauvaise note lorsqu'ils voient que leur copie a de nombreuses annotations. Si ils considèrent ces feed-back comme un indice de notation et non comme un outil pour progresser, c'est justement parce qu'elles visent plus souvent la justification de la note que de leur permettre de s'auto-corriger et donc de comprendre (Elalouf, 2016).

A l'écrit, le positionnement adopté par le professeur de français face aux écrits des apprenants est au cœur des difficultés rencontrées dans leur évaluation. En effet, celui-ci est à la fois correcteur, il se doit donc d'être juste, et lecteur, il semble délicat d'ignorer entièrement le sujet lecteur qu'il est. Pilorgé (2010) s'intéresse à l'équilibre à trouver entre la subjectivité du lecteur et les normes du correcteur. Il propose une typologie des postures qu'adopte l'enseignant dans sa pratique de correcteur. Certains tendent à s'éloigner du texte, le « gardien du code » et le « stimulus-réponse » mettent de côté leur part de sujet-lecteur. A l'inverse, le « lecteur naïf [croit,] veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé sans l'envisager explicitement dans sa construction langagière. » et le « critique » va commenter le texte de l'élève, à la manière d'un texte littéraire. Enfin, l'« éditeur [...] tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers et son objectif principal est l'amélioration ; le professeur commente, fait des suggestions qui s'appuient sur le « déjà écrit ». » Celui-ci semble un bon compromis permettant de prendre en compte toutes les spécificités de l'enseignement du français, l'aspect littéraire et l'aspect régulateur (De Ketele, 2010).

Selon les différentes études menées par Halté (1984) et Elalouf (2016) sur « la copie de Cécile », les enseignants annotent les copies au fil de leur lecture, s'attardant principalement sur la correction des microstructures, sans considérer le texte comme un ensemble logique. Il privilégie donc son travail de correction « gardien du code » (Pilorgé, 2010) au détriment de sa part de lecteur. Il s'intéresse plus à la conformité de l'élève aux normes et aux savoirs qu'il a acquis qu'à ses compétences scripturales.

Suite à la lecture de travaux en didactique du français, je me suis tournée vers des recherches en psychologie. La posture de l'enseignant est rendue visible par les retours qu'il fait à l'apprenant. L'enseignant doit parvenir à communiquer à l'élève ce qu'il a réussi et ce qu'il n'a pas encore compris et surtout lui donner des pistes pour remanier, reprendre sa tentative d'appropriation de l'exercice et de ses attentes. Ce peut être également l'occasion d'encourager l'apprenant. L'ambition d'un feed-back est de « réduire l'écart existant entre la compréhension ou la performance actuelle et un but à atteindre. Pour cela, il doit répondre à trois questions : quels sont les objectifs ? quelle démarche dois-je adopter pour accomplir la tâche ? et quelles activités doivent être menées pour progresser ? » (Bosc-Miné, 2014). Ceux-ci peuvent prendre de nombreuses formes, être conscients ou inconscients, oraux ou écrits, mais le professeur n'est pas le seul à en transmettre. L'élève lui-même, ses camarades et ses parents notamment sont emmenés à produire des appréciations, verbales ou non, sur une évaluation. Bosc-Miné (2014) fait une synthèse des variations de l'efficacité des feed-back que peuvent rencontrer les élèves après un travail en faisant un état des lieux des différentes caractéristiques possibles. Elle observe que les retours intentionnels faits d'un enseignant à un apprenant sont plus efficaces lorsqu'ils sont sélectifs dans leur apport d'informations et de mise en lumière des raisons de leurs réussites ou de leurs échecs pour accompagner l'élève vers une meilleure compréhension des attentes de la tâche à réaliser. Le but de ces feed-back, portant sur les réponses des élèves, étant d'emmener l'élève à s'auto-évaluer par la suite. Pour que la motivation de l'élève pour la tâche soit conservée, certains enseignants cherchent à alterner entre les remarques négatives et les positives. Toutefois, ces feed-back, perçus comme négatifs parce qu'ils critiquent le travail de l'apprenant, ne sont pas efficaces. En effet, face à ce discours contradictoire et abondant, l'élève ne parvient plus à les interpréter. Enfin, elles sont préférablement différées lorsque l'exercice demandé est long et complexe, tandis qu'elles seront plus efficaces immédiatement après une tâche simple, notamment pour éviter l'ancrage de mauvaises représentations. Bosc-Miné (2014) répertorie ainsi trois types de feed-back. Ceux qui indiquent la validité ou l'invalidité d'une réponse, il s'agit du « feed-back de vérification », le « feed-back élaboré [sont des] aides tutorielles [qui] suggèrent des pistes de recherche dans le cadre d'un apprentissage étayé », et les feed-back élaborés de vérification ont donc pour but « de permettre la comparaison entre la réponse fournie et une réponse experte ».

Dans cette approche en psychologie des apprentissages, Christelle Bosc-Miné reprend également l'efficacité des différents feed-back. Il vaut mieux limiter les retours afin de ne pas alourdir la charge cognitive des apprenants, même si ceux-ci peuvent être rassurants lorsqu'ils découvrent entièrement l'activité. Prescriptives, elles viennent alors cadrer leur représentation des attentes de l'enseignant. Parmi les feed-back extérieurs intentionnels, les feed-back élaborés sont les plus efficaces pour développer l'apprentissage des élèves. Mais l'idéal serait de parvenir à un auto-feed-back ou, au moins, à ce que l'élève en fasse la démarche, qu'il vienne réfléchir à sa propre production.

Une autre difficulté rencontrée lors de la correction est la compréhension de l'élève. Celle des consignes, il semble en effet délicat d'évaluer la copie d'un élève qui n'a pas compris ce qu'on lui demandait de faire, et celle des feed-back. De ce fait, lorsqu'il compose son évaluation, l'enseignant doit prendre garde à être suffisamment explicite, précis, avec une expression que l'apprenant sera en mesure de comprendre. Il en va de même lorsqu'il corrige. Halté (1984) part du constat que la copie d'un élève est, dans un même temps, le reflet d'acquis et le point de départ ou une étape des apprentissages. C'est cette seconde fonction qui intéresse particulièrement Halté, et est à l'origine de ce mémoire. Il étudie donc le dialogue instauré entre apprenant et enseignant, il remarque d'abord que les consignes ne sont pas systématiquement comprises par les élèves comme le voudrait le professeur. Il pointe ensuite du doigt la complexité de saisir le but des annotations de l'enseignant qui, lui, ne s'est pas interrogé sur ce qui précède l'écrit-copie : les pensées et réflexions de l'élève. Le professeur peut d'ailleurs tenter d'atteindre une part de ces cheminements intérieurs à l'aide du brouillon, ce pour quoi l'expérimentation de ce mémoire s'appuiera sur cet outil. Pour annoter, le professeur s'appuie la plupart du temps sur les normes qu'il a lui-même apprises, ne participant qu'à la correction du devoir et non à la construction d'un savoir ou savoir-faire en cours d'acquisition. Halté conclut son article avec un constat frappant « Il faut imaginer à chaque fois que l'élève a de bonnes raisons d'écrire ce qu'il écrit. Plutôt que de parier sur son incompetence, ses carences, il faut au contraire postuler son efficacité [et que] chacun fait de son mieux pour produire les énoncés les plus pertinents possibles ».

Si le dialogue instauré entre l'élève et le professeur les laisse souvent insatisfaits, cet échange existe dès lors que l'apprenant répond à la consigne de l'enseignant qui, à son tour, fait son retour par sa

correction. Pour améliorer le vécu de cette communication, l'enseignant doit d'abord chercher à être le plus clair possible lorsqu'il formule sa demande initiale, puis considérer que l'élève cherche à être compris et passe pour cela par des processus cognitifs s'appuyant notamment sur l'écrit (Alcorta, 2001). Ses annotations devraient en rendre compte. « Il s'agit donc de passer d'une annotation ponctuelle à démarche de régulation à visée herméneutique (De Ketele, 2010) qui interprète un ensemble d'indices de niveaux différents pour donner sens aux textes en puissance dans un écrit d'apprentissage. » (Elalouf, 2016).

Chapitre 3 : De l'importance du brouillon

Il est d'autant plus difficile de corriger que l'apprenant, qui s'exerce à un exercice, cherche à le comprendre. Le statut de l'erreur, généralement vue comme la non maîtrise de savoirs et compétences, est à reconsidérer. Une erreur peut en réalité cacher toute une démarche mentale en progrès vers la compréhension (Astolfi, 2015). En effet, la réflexion et les tentatives de l'élève ne sont pas toujours visibles sur la copie qu'il rend à l'enseignant. C'est pourquoi il peut être utile d'avoir accès au cheminement de ces processus pour comprendre ses erreurs, ce qui est en train de se construire et comment. Il faudrait donc partir du principe que « l'élève a de bonnes raisons d'écrire ce qu'il écrit » (Halté, 1984).

Le brouillon peut être révélateur de stratégies mises en place par les élèves pour parvenir à répondre aux attentes qu'il a perçues à travers la consigne donnée. On peut y découvrir ou, au moins, essayer de comprendre leurs hésitations, les liens qu'ils ont fait entre leurs idées ou encore la logique de leur organisation.

Selon Alcorta (2001), le brouillon peut prendre deux formes différentes : « Le brouillon linéaire : c'est un brouillon qui présente peu de différences avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire éventuellement l'objet de quelques révisions et réécritures, mais qui restent très locales. Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. On y trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. » (Alcorta, 2001).

RAYNIER Roxane

Ainsi, dans le cadre d'un devoir de français, un feed-back centré sur la tâche s'attachera à faire remarquer l'écart entre les attentes exprimées par la consigne et/ou par l'exercice attendu tel que la dissertation. Pour corriger, l'enseignant cherche à faire l'état des lieux des savoirs et savoirs-faire travaillés précédemment à partir d'un « produit fini ». Il s'agit d'un feed-back « dont l'idéal implicite réside dans une bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale » (Pilorgé, 2010). Lorsque l'enseignant considère la même copie comme le résultat d'une construction, il pourra annoter en s'intéressant aux processus qui ont conduit l'apprenant à cet écrit final. Il vise alors les représentations des élèves et leurs stratégies d'élaboration, par exemple à l'aide du brouillon. Ces annotations sont étroitement liées à l'autorégulation de l'apprenant qui cherche à s'auto-corriger avant de rendre sa production. Pour cela, le feed-back pourra prendre la forme d'une interrogation, puisque celle-ci attend une réponse, elle poussera l'élève à se réinterroger pour ne pas laisser cette question sans réaction. Il peut aussi s'agir d'une incitation à la reprise d'un passage. L'enseignant prend alors une posture d'« éditeur », sans jugement (Pilorgé, 2010).

Une annotation pourra permettre à l'élève d'évaluer son travail, de l'améliorer ou de faire progresser ses connaissances si celle-ci relance sa réflexion. L'interrogation serait alors à privilégier, incitant l'élève à revenir sur son travail, à s'interroger sur ce qu'il a dit, ce qu'il voulait dire, comment il l'a dit. Cette annotation doit prendre en compte le fait que l'élève n'a pas écrit au hasard, qu'il a fait des choix, et devra donc prendre en compte ce qui précède l'écrit-copie, notamment avec l'aide du brouillon, afin de mieux cibler les résistances rencontrées par l'apprenant. Si le brouillon linéaire est déjà destiné à être lu, le brouillon expérimental ne vise qu'un échange avec soi-même, il est plus personnel et ainsi plus difficilement accessible à la compréhension d'autrui, mais il est aussi bien plus révélateur des réflexions de l'élève. Dans tous les cas, le brouillon étant un outil permettant d'organiser sa pensée, de la construire, il est le lieu de l'auto-contrôle et peut être révélateur des processus mentaux et d'écriture (Alcorta, 2001).

Conclusion partielle

Enseigner le français, c'est avant tout éveiller les élèves au goût de la littérature, des arts en général, développer leur jugement et leur donner des clés pour le formuler. Il s'agit finalement plus d'accompagner des individus vers l'émancipation de leur réflexion grâce à une grande diversité de

ressources que de leur inculquer des connaissances et compétences. « Comme le dit très bien J.-L. Dufays : « [...] être compétent en littérature ne se limite pas à pouvoir mobiliser des savoirs et des capacités d'écriture, de lecture, d'écoute ou de parole : cela consiste aussi à développer un certain état d'esprit, une attention à certaines caractéristiques des œuvres, un intérêt pour les livres, pour la poésie, la fiction et le théâtre, c'est-à-dire des attitudes 'gratuites' qui ne sont pas évaluables dans le cadre d'un travail scolaire, mais qui contribuent fortement à éveiller ou à entretenir la motivation à l'égard de la littérature. » (2001, p. 249). » (Canvat, 2002).

En prenant en compte les spécificités de sa matière et pour être le plus bénéfique possible aux apprentissages des apprenants, l'enseignant de français devra donc privilégier des évaluations qui s'inscrivent dans une progression, sans être une fin en soi (De Ketele, 2010). Cette progression peut se faire à l'aide du brouillon comme étape d'élaboration d'un produit fini. Il permettra au professeur de tenter de comprendre comment l'élève en arrive à son écrit final, mais il peut aussi être le support d'annotations élaborées (Bosc-Miné, 2014) qui poussent l'apprenant à se questionner à nouveau. Le fait de s'appuyer sur le brouillon permet également au correcteur de laisser la place au sujet-lecteur qu'il est, sans pour autant négliger son rapport nécessaire aux genres institués et aux normes de l'écrit (Pilorgé, 2010). Les annotations pourront être utilisées comme un outil de communication. En effet, les retours de l'enseignant oraux et/ou écrits semblent essentiels, ceux-ci cherchent à faire réagir ou faire réfléchir l'élève. A l'aide de l'écrit, l'élève tente de communiquer à l'enseignant ses savoirs et savoir-faire, selon la représentation qu'il s'est construite de l'exercice demandé. A son tour, le professeur pourra s'emparer de l'écrit afin de répondre à ces signaux pour réorienter les représentations de l'apprenant en le poussant à se questionner, à réfléchir à nouveau. Ces échanges agissent alors comme un dialogue différé.

Deuxième partie

Méthodologie de l'expérimentation

Chapitre 1 : Problématique et hypothèses

L'évaluation étant une véritable source de stress pour les élèves, il me paraissait essentiel de réfléchir à un moyen d'apaiser ce sentiment et leur permettre de vivre une scolarité plus sereine. Ainsi, pour permettre aux élèves d'améliorer leur perception des attentes professorales, le brouillon peut être une bonne manière d'établir un dialogue avec eux. En effet, celui-ci est souvent révélateur des réflexions de l'élève en amont de sa production finale. Nous l'avons vu, la seconde est une année cruciale pendant laquelle les élèves devront se familiariser avec les exercices du baccalauréat. La méthodologie de ces exercices s'appuie sur des exigences scripturales définies. L'étape du brouillon est donc déterminante, il sera, pour l'apprenant, un outil précieux pour organiser librement ses pensées et son travail. C'est pourquoi un de ses enjeux est d'accompagner les élèves pour que chacun s'approprie une manière de constituer un brouillon instrumental qui lui corresponde.

De plus, celui-ci précède la forme finale de leur évaluation. Puisqu'un des enjeux essentiels de l'évaluation est de permettre à l'élève de progresser, de réinvestir plus tard les feed-back qu'il a reçus, il semble pertinent de passer par le brouillon pour tenter de les guider. On fait donc l'hypothèse que des annotations sur le brouillon des élèves pourront leur permettre d'améliorer leur copie finale et, de ce fait, leur évaluation, mais aussi leur perception de l'exercice. Le dispositif qui sera mis en place utilise ainsi le brouillon.

D'un autre côté, il m'est souvent apparu que les élèves ne prennent pas la mesure de l'importance des annotations, alors qu'ils prennent en considération les remédiations orales. C'est cette communication que j'aimerais parvenir à obtenir, transformer ces échanges en dialogue, c'est pourquoi je m'interroge sur les remédiations possibles suite à un devoir. En débutant ma pratique d'enseignante, mes annotations étaient particulièrement nombreuses et de toutes sortes. Parfois elles guidaient trop l'élève, donnant implicitement les réponses sans le pousser à la réflexion, voire les donnaient immédiatement. D'autres fois, elles étaient longues, devenant complexes ou restaient trop vagues, ce qui ne permettait pas aux élèves de comprendre ce que j'attendais d'eux.

RAYNIER Roxane

Aujourd'hui, ma recherche de « l'annotation idéale » est toujours en cours. Ce mémoire expérimente l'interrogation comme moyen de relancer le questionnement des élèves, de les pousser à s'interroger à nouveau sur un point de leur production ou sur un nouveau point auquel ils n'avaient pas pensé pour les aider à ouvrir leur champ de réflexion.

Chapitre 2 : Terrain d'observation

Pendant mon année de stage, mes deux classes de seconde ont donc révélé des comportements très distincts. La 2nde 03 peine à se mobiliser à l'oral comme à l'écrit, mais une grande majorité présente des capacités qui lui permet de ne pas en faire plus pour obtenir la moyenne, ce qui semble la satisfaire. La 2nde 13 est très active à l'oral mais aussi, en grande partie, en grande difficulté à l'écrit. La syntaxe, l'orthographe, l'organisation et le respect des consignes leur posent de vrais problèmes. Plusieurs élèves, facilement démotivés par tout ce qu'il leur reste à acquérir, ont tendance à abandonner rapidement lorsqu'une activité ne leur semble pas à leur portée.

En début d'année, ces classes ont répondu à des sujets de réflexion sous forme libre lors d'une séquence sur l'objet d'étude « Littérature d'idées et la presse du XIXème siècle au XXIème siècle ». Le but étant de développer leur argumentation. Par la suite, ces classes ont travaillé le commentaire composé et le commentaire linéaire, ils ont donc pris l'habitude de faire des plans. Toutefois, ils n'ont pas encore fait de dissertation. Le relevé des données s'inscrit dans l'apprentissage de cet exercice. En effet, avant de leur donner une méthodologie, le but est de les conduire à organiser leur réflexion d'eux-mêmes, les pousser à argumenter des points de vue qui n'auraient pas forcément été les leurs sans les effrayer avec le mot « dissertation ». Ainsi, le fait de fractionner cette production écrite masquera, pour la 2nde 03, le sentiment de s'engager dans un travail jugé trop long et complexe. Quant à la 2nde 13, les élèves n'auront pas l'impression de se retrouver face à un mur infranchissable, un exercice de baccalauréat. Cette stratégie vise à éviter que certains baissent les bras, comme cela a été le cas avec le commentaire.

La question qui était posée aux élèves, « Un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ? », les invitait implicitement à prendre en compte le lecteur. Pour comprendre cela, ils devaient déjà avoir pris conscience que l'auteur écrit avant tout pour des lecteurs, dans le but de leur plaire. Pour répondre à la question, les élèves ont utilisé différentes pistes. Certains ne se sont concentrés que sur le personnage extraordinaire, d'autres ont comparé le personnage extraordinaire et le personnage ordinaire. Une partie de la classe s'est cantonnée à décrire les différents personnages, quand l'autre s'est réellement interrogée sur ce que les personnages peuvent apporter à l'histoire et au lecteur. Quelques uns ont également pris en compte l'auteur et les buts qu'il peut poursuivre en écrivant, en lien avec les motivations du lecteur et leur réception possiblement différente des intentions de l'auteur. Les élèves qui n'ont pas du tout pris en compte le lecteur sont aussi ceux qui ont été très descriptifs. C'est pourquoi il m'a semblé que la prise en compte du lecteur était un bon point de départ pour lancer leurs réflexions.

Pour sélectionner les brouillons et les copies qui constituent le corpus de ce mémoire, j'ai donc choisi des élèves qui montraient des profils de réflexion variés et des niveaux de prise en compte du lecteur différents.

Chapitre 3 : Recueil des données

Pendant la cinquième séquence, construite autour de la lecture intégrale du roman *L'Adversaire* d'Emmanuel Carrère, une séance d'étude du personnage Jean-Claude Romand a conduit mes classes de seconde à le rapprocher de Meursault dans *L'Étranger* d'Albert Camus, lu en lecture cursive plus tôt dans l'année. Suite à ce cours, lors d'une évaluation écrite, les élèves ont eu pour consigne de répondre au brouillon à la question « Un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ? », sans faire une réponse totalement tranchée dans l'approbation ou dans la négation.

A l'origine, au terme de cette première partie d'écriture qui aurait dû durer deux heures, les élèves devaient me rendre leur brouillon, que j'aurais ensuite annoté pour tenter de relancer ou de guider leur réflexion. Dans un second temps, les élèves auraient reçu deux consignes : répondre aux questions annotées et passer de leur brouillon au propre en cherchant à améliorer leur réponse grâce aux annotations.

Cependant, la fermeture des établissements et le confinement imposés ont permis aux élèves de réfléchir à leur réponse seulement pendant une heure. J'ai annoté leurs brouillons directement dessus et leur ai envoyé la photographie de leur travail. La reprise de leur travail a été effectuée chez eux, dans des circonstances toutes autres que prévues, pour certains avec l'aide de leurs parents, pour d'autres, avec un accès à internet. Pour que l'observation des écrits ne soit pas faussée, j'ai sélectionné des données provenant d'élèves m'ayant assuré qu'ils avaient travaillé seuls. Ils m'ont transmis leurs copies finales sur ordinateur. Enfin, afin de pouvoir produire un retour sur celles-ci lorsqu'il s'agissait de formats qui ne peuvent être commentés, j'ai voulu les imprimer. Toutefois, mon imprimante était démunie d'encre et il m'était impossible d'en racheter. Pour remédier à ce souci technique, j'ai pris des notes sur un fichier à part que je leur ai par la suite renvoyé. L'efficacité de ces annotations risquent d'être altérée étant donné la complexité que va demander les allers-retours entre la copie et le fichier de feed-back.

Pour autant, cet exercice ne sera pas le dernier, ces annotations devront être reprises, plus tard, lorsqu'il sera demandé à la classe de rédiger une dissertation, cette fois, avec la méthodologie associée à l'exercice.

Troisième partie

Analyse des résultats obtenus à l'aide des dispositifs

Chapitre 1 : Typologie des annotations

En annotant les brouillons, je ne fais aucune remarque sur la langue ou l'organisation et me contente de partir d'idées qu'ils ont exprimées clairement afin de pousser les élèves à aller plus loin sans amoindrir la confiance qu'ils me témoignent. Les brouillons sont là pour les aider et n'entrent dans la correction de la copie finale seulement pour l'éclairer et la bonifier. En accord avec les élèves, si un élément est raturé ou effacé, je ne le prends pas en compte, même s'il s'agit d'une bonne piste, il servira seulement à essayer de comprendre ce qui a conduit l'élève à le retirer de son brouillon. Il semble essentiel d'essayer de saisir ce cheminement puisque, comme l'explique Halté (1984), pour que les annotations portées sur l'écrit-copie soient efficaces, l'enseignant doit avant tout s'interroger sur ce qui le précède. La prise en compte de l'ensemble du cheminement de l'élève sert donc cette tentative de compréhension.

Mes annotations portent sur un point précis en le ciblant d'une flèche ou d'un autre signe, sur une phrase ou un paragraphe lorsque j'écris à la suite de celui-ci, elles sont là pour orienter la réflexion de l'élève, la relancer, la préciser. Comme Bosc-Miné (2014) le rappelle, c'est là l'ambition d'une annotation, de réduire l'écart entre ce qui a été produit par l'élève et les objectifs visés pour l'élève par l'enseignant donnant un exercice. Elles peuvent aussi être globales si elles se situent en tête ou en fin de copie ou de brouillon, il s'agit souvent d'un rappel pour que l'élève n'oublie pas un élément essentiel du devoir, dans son organisation ou son contenu.

Mes annotations sur les copies finales portent essentiellement sur le lecteur dans le but de pousser les élèves à prendre conscience que non seulement ils sont eux-mêmes des lecteurs, mais aussi qu'ils doivent partir de leur propre vécu pour répondre aux questions. Il s'agit là de l'un des enjeux de l'enseignement littéraire (Canvat, 2002). Ainsi, ils sont impliqués dans leur devoir et peuvent, peut-être, y trouver un intérêt.

Pour chaque question, j'ai cherché à partir d'une remarque, d'une idée ou d'un exemple de l'élève afin de m'appuyer dessus, pour que ces questions aient un lien direct avec le travail effectué.

Cela dans le but de limiter les risques que l'élève ne comprenne pas où je voulais en venir ou le rapport avec le devoir. Il s'agit également d'éviter que l'apprenant ait l'impression que ce qui était attendu était bien trop éloigné de ce qu'il a fait, ce qui risquerait de le décourager (Bosc-Miné, 2014).

De plus, plutôt que d'utiliser des annotations affirmatives et clore l'échange avec l'élève, une question, par nature, attend une réponse et relance sa réflexion, le poussant ainsi à être critique sur son propre travail, allant vers une auto-correction. C'est ce à quoi devrait conduire nos annotations ou, en tout cas, ce que nous devons viser avec, puisqu'un élève qui est capable de porter un jugement sur son propre travail est un élève qui en a compris les attentes (Elalouf, 2016).

Ces questions visent à être les plus ouvertes possibles afin d'éviter que les élèves ne puissent se contenter de répondre par une simple affirmation ou négation, ce qui ne les pousserait pas à s'interroger davantage. Et ce d'autant plus que ces questions sous-entendent souvent leur réponse. Lorsqu'aucune autre solution ne m'est venue, la question fermée est suivie d'une autre, ouverte, qui les pousse à justifier leur première réponse et ainsi à réfléchir. Les pousser à répondre permet d'entretenir une certaine motivation sans avoir recours à des annotations positives dans le seul but de contrebalancer le poids des négatives comme le remarque souvent Bosc-Miné (2014).

Chapitre 2 : Les différentes utilisations des brouillons et annotations

Dès son brouillon (annexe 1), Jeanne est très organisée, elle liste les caractéristiques des différents personnages qu'elle mentionne, en ne se référant que peu aux attentes du lecteur. Souvent la dimension émotive prend le pas sur la réflexion mesurée. Lorsqu'elle évoque les « avantages » et les « inconvénients », elle semble pourtant se diriger vers une bonne piste, mais elle mêle en fait leur acception avec celles de « qualités » et « défauts ». De plus, sa distinction entre les personnages « malveillants » et « bienveillants » est un peu naïve. Elle reflète probablement une confusion entre les caractéristiques morales des personnages, qui permettent ou non au lecteur de s'identifier à eux, et le rôle du personnage dans la diégèse du récit. Ce rejet des « personnages malveillants » interfère avec ses réponses aux annotations portées sur son brouillon. Ces deux difficultés ont conduit Jeanne à ne pas prendre en considération le rôle d'un « personnage malveillant » dans une histoire, et donc, l'intérêt qu'il peut avoir pour le lecteur.

Au propre (annexe 2), Jeanne tente d'apporter des justifications à toutes les questions posées sur son brouillon. Ces annotations l'interrogent à deux reprises sur le lecteur et emploient le pronom « on » afin de faire surgir l'implicite du sujet. Concernant les personnages extraordinaires bienveillants, Jeanne répond à « Qu'apportent-ils aux lecteurs ? » à partir de son exemple :

« Par exemple la jeune fille dans « La vraie vie » est extraordinaire, intéressante, elle a du courage , elle aide sa famille. Un personnage extraordinaire est également un exemple à suivre ☺...☺ cette battante va surmonter cette épreuve difficile ».

Elle y décrit les attentes d'un lecteur qui recherche un modèle, qui tente de s'identifier à des personnages qui vivent des circonstances exceptionnelles. Il s'agit de cette même quête de modèles qui ressort pour le personnage ordinaire « bienveillant » :

« C'est un exemple à suivre, le lecteur peut se référer au personnage [...] le lecteur est curieux de connaître l'avenir de son modèle. »

Les phrases concessives que Jeanne utilise pour tenter de répondre dévoilent les fragilités de l'opposition sur laquelle repose son plan :

« Par exemple, vis dans « Wonder » est un modèle à suivre car elle aide sa famille, elle est tout de même un personnage ordinaire. De plus, un personnage ordinaire peut lui aussi surmonter des épreuves malgré qu'il soit ordinaire ».

De même, à la question visant les raisons qui ôtent l'envie de lire un récit avec un personnage extraordinaire « malveillant », elle répond en condamnant son comportement et en même temps son rôle d'opposant au sein de la structure narrative. Elle ne perçoit pas la nécessité de son rôle dans la tension narrative et donc, dans le plaisir de la résolution finale :

« il échouera cette épreuve ».

Finalement, elle propose une ouverture qui aurait dû être sa problématique :

« Mais, nous pouvons nous demander alors ce qu'apporte au lecteur d'avoir des personnages extraordinaires ou ordinaires dans un récit. »

Son devoir révèle un cheminement peut-être nécessaire à Jeanne pour parvenir à la formulation de cette interrogation, ayant expérimenté les limites de son plan, elle peut alors s'approprier le questionnement de l'enseignant. Il aurait pu être bénéfique à Jeanne de proposer toute une série de reformulations de la question initiale pour parvenir à cette problématique avant de commencer le devoir.

RAYNIER Roxane

Nous voyons donc apparaître un vrai lien entre le brouillon, les annotations et l'écrit-copie de Jeanne qui tente de répondre à chacune des questions posées. Elle n'y répond pas de manière détachée par rapport au reste de son développement, elle y inclut les réponses de manière fluide, sans reprendre mot à mot les termes des questions. Elles sont pour elle un point d'appui pour développer ses idées.

La copie de Sonia (annexe 4) est une version rédigée des listes faites sur son brouillon (annexe 3), elle n'y développe pas d'explication et énumère les « avantages » puis les « inconvénients » du personnage extraordinaire sans les organiser, ce qui la conduit à séparer ses idées de ses exemples. De plus, dans sa copie finale, elle répond consciencieusement aux questions annotées sur son brouillon mais n'intègre pas cette réflexion directement dans son développement. Elle semble voir seulement le travail comme une commande institutionnelle sans comprendre en quoi les consignes ont un rapport les unes avec les autres, elle ne se représente pas le devoir comme un ensemble mais comme des morceaux distincts.

Sur son brouillon, tout en haut de la page, je lui indique par un impératif qu'elle doit « trouver des exemples pour toutes [ses] idées ». Pour répondre à cette commande, elle attribue un titre d'œuvre aux « adjectifs » qui sont en fait les arguments utilisés dans ses deux parties. Cette dénomination est employée pour annoncer des qualités ou des défauts, cet emploi montre que Sonia a une vision sémantique de l'adjectif, qui est, pour elle, un ensemble de mots permettant de décrire des caractéristiques. Elle ne prend pas en compte l'aspect morphosyntaxique de cette classe grammaticale. Dans sa réponse, elle détache donc son argumentation de ses exemples mécaniquement, en les introduisant par des présentatifs « pour [...], il y a [...] », sans en comprendre l'utilité.

Cette séparation nous permet de comprendre que lorsqu'elle répond aux questions cherchant à la faire sortir de la description sur le personnage « pas normal » ou « chiant », elle se base sur un personnage qui l'ennuierait elle, en tant que lectrice, mais sans avoir d'exemple en tête :

« Les problèmes que posent un tel personnage, sont d'avoir toute l'attention sur lui ou que les lecteurs n'apprécient ou au contraire apprécient le livre ou le film. »

« Si le personnage occupe toute l'attention sur lui en disant des choses inutiles, ou au contraire quand un personnage est dans une scène, ou une histoire, le fait qu'il ne réagisse pas. »

Elle semble ici soit ne pas prendre en compte le travail de l'auteur qui cherche à plaire aux lecteurs, soit mélanger ce qu'elle n'apprécie pas chez une personne avec ce que les lecteurs n'apprécient pas chez les personnages.

Une autre de mes annotations porte sur ce que peut préférer le lecteur chez « un personnage qui ne serait pas extraordinaire ». Pour y répondre, elle conserve l'expression « personnage non extraordinaire » plutôt que d'explicitier ce que serait le contraire du personnage extraordinaire. Elle n'a pas une vision précise du type de personnage dont il s'agit même si elle amorce une définition de ce personnage « un peu comme tout le monde » à la fin de sa réponse. Il lui est difficile d'exprimer ce qui plaît ou non aux lecteurs de manière générale parce que, pour elle, tout est une question de goûts, ce qui peut la pousser à rester descriptive :

« Les problèmes que posent un tel personnage, sont d'avoir toute l'attention sur lui ou que les lecteurs n'apprécient ou au contraire apprécient le livre ou le film. »

Nous pouvons dans ce cas aider Sonia à déplier son propos en lui proposant plusieurs formulations afin qu'elle puisse s'approprier l'une des ces phrases avec par exemple : « Pour certains lecteurs, il peut être gênant qu'un tel personnage attire toute l'attention sur lui. Tandis que d'autres seront intéressés par un personnage qui se démarque .» ou « Un tel personnage peut avoir un comportement anormal et attirer toute l'attention sur lui. Les lecteurs peuvent apprécier cette distinction, même si ce n'est pas le cas de la plupart d'entre eux. ».

« un lecteur peut préférer un personnage non extraordinaire en fonction de ses goûts littéraire. Il peut aussi aimer un personnage non extraordinaire si le lecteur aime les personnages, un peu comme tout le monde. »

Afin de lui permettre de distinguer ce qui relève du goût du lecteur et son souhait d'identification, nous pouvons questionner Sonia sur ce que va chercher le lecteur chez ce personnage « un peu comme tout le monde », sur le lien créé entre eux par cette proximité avec « tout le monde ».

Elle doit donc apprendre à faire des liens, à prendre conscience que la réponse à la question d'origine doit pouvoir être développée suivant des articulations logiques de l'argumentation plutôt

RAYNIER Roxane

qu'en juxtaposant des remarques. Pour cela, il serait possible de lui demander d'intégrer les réponses à ses questions et ses exemples directement dans la rédaction de ses deux premiers paragraphes.

Le dialogue se fait sous forme de questions-réponses séparées du reste et la copie est en fait une version rédigée, mais non développée, de son brouillon. Pourtant, Sonia est ainsi attentive aux attentes professorales, désireuse de bien faire, mais elle perçoit les annotations détachées de son travail.

Manon a effacé et « barré » toute une partie de son brouillon (annexe 5) d'une croix sur le côté, me signalant, en me le rendant, qu'il ne fallait pas prendre en compte ces parties. La partie conservée reste très descriptive alors qu'une réflexion prenant en compte ce que les personnages peuvent apporter au lecteur est amorcée dans ce qu'elle a voulu supprimer.

Les deux annotations portées sur son brouillon poussent Manon à s'interroger sur ce qui peut plaire au lecteur dans les différents aspects des personnages qu'elle évoque et les raisons de cet attrait. Dans son écrit-copie (annexe 6), elle ne se contente pas de répondre aux questions posées mais développe une réflexion poussée au-delà des réponses attendues. Cette élève, très sérieuse et avec des facilités, a pu prendre appui sur les annotations pour développer des pistes de réflexion sur le lecteur. Mais elle a également pu développer d'elle-même ses idées qui étaient déjà visibles dans la partie supprimée de son brouillon.

Pourtant, elle semble rencontrer une difficulté. Ses exemples et son développement (annexe 6) dévoilent sa vision faisant de tous les personnages des personnages extraordinaires :

« Finalement, le lecteur sera tout aussi curieux que le personnage ordinaire de découvrir le décor hors normes de l'histoire [...] C'est ainsi que l'auteure J.K. Rowling dans le premier tome de sa série *Harry Potter* présente la majorité du décor de sa saga à travers le regard du jeune Harry Potter, un garçon de 11 ans comme un autre qui découvre qu'il est un sorcier. »

Toutefois, ses explications sont cohérentes et nous permettent d'adhérer à son discours et d'accepter les exemples qu'elle propose. Cette résistance se retrouve également dans son plan, elle nomme sa deuxième partie :

« II)Quels seraient les atouts d'un personnage ordinaire dans un contexte extraordinaire ? »

En annotant son brouillon, une question lui proposant de définir clairement ce qu'est un personnage extraordinaire et, du coup, ce qu'est un personnage ordinaire pour elle aurait peut-être pu l'aider à avoir une vision plus nette. Ces définitions auraient pu la conduire à faire une distinction plus claire dans son devoir, bien que déjà très structuré et argumenté.

Si Manon a fort probablement lu les questions posées sur son brouillon avant de passer au propre, le dialogue ne prend pas ici la forme de questions suivies de réponses et elle va au-delà de ce qui lui est demandé. Ces questions lui auront peut-être permis de reprendre les idées qu'elle avait d'abord écarté de son brouillon. De plus, nous pouvons parler de dialogue dès lors que cette élève montre une réelle volonté d'organisation de son devoir et de correction de la langue, elle cherche à être la plus claire possible pour répondre à la question de départ.

Annah organise son brouillon (annexe 7) en deux parties distinguées par un « oui » et un « non » en majuscules, coloriés. Elle amorce ses idées par la formulation « Avantage d'être extraordinaire », cette expression est reprise sous la forme négative dans l'autre partie. De la même manière, elle introduit ses idées par « oui car ... » ou « non car ... ». Sa première remarque est d'ailleurs la même dans les deux parties mais employant des antonymes contradictoires, « la plupart du temps l'histoire se fini bien » et « l'histoire se fini souvent mal ». Pour répondre à la question, Annah évoque d'abord implicitement le lecteur en assumant son rôle de lectrice, ce que nous voyons à travers les pronoms « on » et « nous ». Elle parle également des apports du personnage à l'histoire, de son originalité, sans évoquer directement le lecteur.

La première des annotations portées sur le brouillon d'Annah l'invite à définir les termes « personnage extraordinaire », ce à quoi elle répond dans un petit paragraphe au début de sa première partie (annexe 8) :

« Un être extraordinaire est un être qui a des qualités exceptionnelles qui ne sont pas communes aux autres et qui n'est pas dans les normes. »

Cette question la conduit également à définir ce qu'elle entend par « personnage ordinaire » dans un autre paragraphe débutant la seconde partie. Ces définitions introduisant les différentes parties de son devoir restent toutefois très succinctes et mériteraient d'être précisées, ce qui lui aurait

RAYNIER Roxane

sûrement permis de développer davantage certaines de ses idées. On voit notamment qu'elle hésite à catégoriser le personnage du dernier exemple parmi les personnages ordinaires lorsqu'elle emploie des guillemets pour évoquer son caractère commun :

« *L'adversaire* de Emmanuel Carrère, qui fait partie du même type d'histoire avec un personnage ordinaire attire les lecteurs à cause du fait qu'ils veulent comprendre comment une personne normal « comme tout le monde » peut arriver à tuer ses enfants, sa femme et ses parents. Les lecteurs sont intrigués par ce genre de livre. »

Le fait de préciser sa définition de ce type de personnage aurait pu l'aider à décider s'il était, ou non, un personnage ordinaire. Toutefois, nous voyons que les élèves, comme Annah, fonctionnent souvent par antithèses, ce qui les enferme dans cette dichotomie et ne leur permet pas de penser à la transformation des personnages qui entraîne le changement de point de vue du lecteur sur celui-ci. Pour les aider à sortir de cette opposition, nous pouvons proposer une annotation avec deux questions « Les personnages sont-ils toujours entièrement soit extraordinaires, soit ordinaires ? » pour les conduire à une prise de conscience. Tout de suite après, nous devons en ajouter une plus ouverte pour relancer leur réflexion sur cette nouvelle représentation, telle que « Dans quelles situations le lecteur peut-il être emmené à changer sa vision d'un personnage ? ».

D'autres annotations l'invitent à préciser des arguments. Si elle relie dans son brouillon les fins heureuses aux personnages extraordinaires, elle ne l'évoque plus au propre et préfère évoquer un personnage plein de qualités. Elle répond ainsi, implicitement à l'interrogation « Grâce à quoi finit-elle bien ? », il s'agit d'un idéal. Toutefois, elle peine à expliquer les raisons de l'identification du lecteur au personnage ordinaire en répétant à trois reprises :

« on peut se mettre à sa place »

En tâtonnant ainsi, elle parvient finalement à conclure :

« c'est ce qui rend l'histoire intéressante car cela peut arriver à tout le monde ».

Une autre de mes questions, « Que retient le lecteur ? (ou téléspectateur) », portant sur l'exemple de la série télévisée *Grey's Anatomy*, reste très floue et n'est pas appuyée par une interrogation supplémentaire. C'est peut-être cette barrière, ne lui permettant pas de répondre efficacement, qui a poussé Annah à préférer supprimer cet exemple une fois passé au propre. Il s'agit de l'une des difficultés de cet échange écrit, nous communiquons mais ne pouvons pas toujours être parfaitement compris. D'un côté comme de l'autre, nos intentions échouent parfois et nous n'en

RAYNIER Roxane

voyons les résultats qu'après, pour cela, il ne faut pas hésiter à reformuler une expression ou une phrase qui semble pouvoir être incomprise ou mal comprise. Mais il peut également s'agir d'une difficulté de l'élève à trouver ses mots pour exprimer sa pensée. Dans ce cas, le fait de proposer plusieurs formulations peut lui permettre de s'en approprier une qui lui convienne.

L'interrogeant à nouveau sur le plaisir du lecteur avec des drames ou tout opposant présent dans tout schéma narratif classique par « Qu'est-ce qui pourra attirer le lecteur vers ce type de lecture qui finit mal, avec un personnage qui n'est pas extraordinaire et entraîne ce drame ? », elle répond en reprenant les termes de la question :

« qui fait partie du même type d'histoire avec un personnage ordinaire attire les lecteurs à cause du fait qu'ils veulent comprendre »

Sa réponse révèle d'ailleurs à nouveau son implication en tant que lectrice lorsqu'elle dévoile indirectement l'incompréhension qu'elle a ressenti à la lecture de l'œuvre qu'elle prend comme exemple :

« Les lecteurs sont intrigués par ce genre de livre ».

Le brouillon d'Annah est un support pour l'organisation de sa copie, l'opposition « oui/non » révèle dès lors la dichotomie sur laquelle va reposer son devoir « personnage extraordinaire/personnage ordinaire ». Le dialogue instauré avec elle grâce aux annotations la conduit à développer des points précis, à les expliquer, à les spécifier. Elle prend en compte ces remarques comme une partie de son brouillon dans la composition de son écrit-copie.

Quant à Lilas, elle prend en compte le lecteur et perçoit que si l'auteur fait certains choix, c'est qu'il est lui aussi sensible à ce qu'il écrit. Nous le voyons sur son brouillon (annexe 9) où elle emploie plusieurs fois le couple « lecteur/auteur » comme sujet des effets produits par le personnage. Une fois passée à l'étape de la rédaction (annexe 10), elle semble toutefois avoir des difficultés à développer ses idées, oublie souvent des précisions importantes comme le titre des œuvres évoquées ou des définitions précises des différents types de personnages qu'elle évoque.

Son brouillon est d'abord rédigé, organisé en deux parties avec le titre de la première, mais est, dans un second temps, sous forme de listes, révélant peut-être un manque de temps puisque

RAYNIER Roxane

ce brouillon a été réalisé en classe. Comme Sonia et Jeanne, elle semble bloquée par une rédaction très brève. En lui demandant d'expliquer et reformuler ses idées à l'oral, ce qui pourrait ensuite déboucher sur un débat, elle pourrait ensuite parvenir à étendre et éclaircir son propos.

Les annotations portées sur son brouillon portent à deux reprises sur le lecteur, mettant en avant l'implicite de la question d'origine lorsque l'allusion au lecteur est suggérée mais pas directement formulée. En effet quand Lilas parle d'« une histoire bien différente de la vie de tous les jours », il s'agit de la vie du lecteur. De même, une histoire est « accrochante et captivante » pour le lecteur. Pour répondre à la première question, Lilas fait un ajout par rapport à son brouillon :

« Le lecteur sera amené à réfléchir et essayer de mieux comprendre le personnage. »

Elle fait émerger ici l'idée que le lecteur est « intrigué par un seul personnage », donc que ce personnage capte et retient l'attention du lecteur, touche sa curiosité puisqu'il le sort de ce qu'il connaît. Ce personnage « permet de créer une histoire bien différente de la vie de tous les jours ». La seconde question interroge cette élève sur les raisons d'apprécier un « personnage négatif » pour un lecteur. Elle n'y répond pas, montrant peut-être ainsi qu'elle ne conçoit pas qu'un lecteur puisse apprécier ce genre de personnage, ne distinguant pas le personnage et son rôle dans la trame de l'histoire.

Une autre de mes questions concerne les exemples afin que Lilas ne les oublie pas. Elle y répond consciencieusement pour chacun de ses arguments. Pour guider le correcteur, ou peut-être elle-même, elle crée des repères délimitant ses exemples. Ceux-ci sont colorés en vert et sont tous introduits de la même manière :

« Comme par exemple »

Cette distinction met à distance le lien entre les arguments et les exemples et dévoilent qu'il s'agit bien d'un ajout un peu mécanique instigué par la demande professorale.

Pour la majorité des élèves, dont Lilas fait partie, les annotations portées sur leur brouillon, souvent le point d'appui pour organiser et se souvenir des idées développées dans l'écrit-copie, servent de pistes pour déplier leurs propos. Elles agissent aussi parfois comme des rappels d'éléments ou de thèmes à ne pas oublier dans leur devoir.

Conclusion partielle

Les questions qui ont le mieux fonctionné avec Annah et Lilas sont celles qui étaient plutôt précises, les incitant à détailler, expliquer ou justifier un point présent ou absent de leur brouillon. C'est également le cas pour celles qui visaient à les guider vers une méthodologie comprenant des exemples et des définitions. Celles qui cherchaient à les conduire à repenser le sujet ont également atteint leur but, mais Annah et Lilas montraient déjà une réflexion autour du lecteur au brouillon. Ces questions-là n'ont pas eu la même efficacité ni sur Jeanne, qui n'a pas saisi l'implicite du sujet, ni sur Sonia, qui ne conçoit pas l'exercice comme une réponse logique et unie.

Pour Jeanne et Sonia, le fait de lister leurs idées au brouillon semble avoir tendance à enfermer les élèves dans la description, les empêchant de transformer ces caractéristiques en une réelle argumentation logique et fluide. En ajoutant à leur brouillon des listes supplémentaires, liées à celles déjà présentes, elles pourraient ajouter un élément d'argumentation et/ou d'exemple pour créer un premier lien logique.

Pour ces élèves, cette difficulté peut également être liée à celle de la compréhension du sujet « Un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ? », notamment de l'implicite. Il faudrait mettre en place une activité qui leur permettrait d'effectuer un premier cheminement vers une réponse plus complète. Nous pourrions leur demander de reformuler le sujet et de lister les questions qu'ils vont devoir se poser ou ce dont ils vont obligatoirement devoir parler dans leur devoir pour pouvoir répondre à la question. Cette première étape pourrait conduire à faire émerger un premier questionnement élargissant le sujet au-delà des mots-clés explicites. Ensuite, une discussion en classe des propositions des élèves pourrait permettre à chacun de confronter sa réception du sujet à celle des autres et ainsi de l'enrichir.

Pour d'autres, la difficulté semble plutôt résider dans la définition claire et précise des termes du sujet. Le pad proposé à la suite de ce devoir, présenté plus en détails dans le chapitre suivant, et qui demandait aux élèves de définir le « personnage extraordinaire » aurait pu leur être bénéfique s'il avait été tenu avant celui-ci. En effet, confronter les points de vue aurait pu les conduire à ajuster et préciser leur propre représentation.

Chapitre 3 : Les exemples et définitions des élèves

Les exemples des élèves relèvent en majorité d'œuvres littéraires, télévisuelles ou cinématographiques de jeunesse et un ou deux sont tirés des différentes lectures effectuées dans l'année. Ils se sont donc essentiellement appuyés sur leurs expériences et leurs goûts personnels, ce que nous attendons de l'enseignement de français. Toutefois, pour les exigences de l'épreuve du baccalauréat, il leur faudra apprendre à se remémorer des œuvres étudiées ou lues durant les années précédentes pour montrer une culture littéraire solide.

Avoir une définition précise des termes du questionnement proposé aux élèves est essentiel afin d'y répondre correctement. Ainsi, Annah et Lilas ont appréhendé le personnage extraordinaire comme un personnage qui n'est pas réaliste de par son idéalisation ou des caractéristiques surnaturelles. Toutefois, Lilas inclut également ceux qui, tout en restant réalistes, ont tellement de particularités qu'ils sortent de la norme de la société. De leur côté, Manon et Jeanne classent parmi eux les personnages qui ont une caractéristique singulière, ce qui implique qu'un personnage peut difficilement être entièrement ordinaire. Cette caractérisation les a conduits à évoquer des personnages à première vue ordinaires pour exemplifier les personnages extraordinaires, sans expliquer cet emploi pour Jeanne. Enfin, Sonia voit un personnage qui se démarque des autres, il est plus visible, plus présent, cette définition s'approche plus de celle du personnage principal et l'empêche donc de prendre en compte dans son devoir le personnage ordinaire.

Étant donné le contexte de confinement dans lequel nous nous trouvons pendant le déroulement de cette séquence, il a fallu trouver des solutions pour remplacer les échanges oraux habituellement tenus en classe et assurer la continuité pédagogique. Peu avant les vacances de printemps, afin de prolonger cette réflexion, j'ai donc questionné les élèves sur un pad (annexe 11) sur ce qu'était un personnage extraordinaire pour eux. Grâce à ce dialogue virtuel, ils ont ainsi pu confronter leurs différents points de vue, leur permettant de mettre des mots sur leurs perceptions ou les conduisant à la modifier. En ayant une vision plus précise de ce qu'ils entendent par « personnage extraordinaire », certains élèves pourraient améliorer leur écrit. Toutefois, peu d'élèves ont participé à ce dialogue, lancé peu avant les vacances. La plupart des contributions

venaient d'élèves ayant déjà défini ce qu'ils entendaient par « personnage extraordinaire » dans leur devoir, sans qu'ils n'enrichissent leur vision initiale. Il n'a été possible d'observer la progression de la réflexion que d'une élève.

Jeanne qui ne définit jamais clairement ce dont elle parle dans son devoir, a pu se nourrir des contributions de plusieurs élèves ayant répondu avant elle et proposer une définition : « Si on prend le mot extraordinaire, c'est un personnage qui sort de l'ordinaire, l'ordinaire c'est ce que nous avons l'habitude de voir dans la vie. Donc un personnage extraordinaire pour moi (Jeanne) est différents des personnes que nous avons l'habitude de voir, soit parce qu'il n'est pas réaliste comme l'a dit Manon soit parce qu'il est un idéal comme l'a dit F*****. L'auteur va créer un personnage qu'il rêve d'être en espérant que le lecteur en rêve aussi. ». Jeanne montre ici plusieurs phases de réflexion, formant un processus assez complet et enrichi par différentes sources. En effet, elle s'appuie d'abord sur la construction du mot « extraordinaire », elle le décompose pour en comprendre le sens. Ensuite, elle reformule, à sa manière, les idées de ses camarades qui ont retenu son attention et les enrichit en incluant dans sa réponse l'auteur et le lecteur. Cet ajout montre qu'elle a probablement pris connaissance des annotations portées sur sa copie finale et qu'elle a pris conscience que l'auteur fait des choix qui ont des répercussions sur la réception du lecteur. À ce stade de sa réflexion, Jeanne aurait donc certainement pu améliorer son devoir.

L'exemple de Jeanne montre que les élèves qui contribuent à ce pad enrichissent les représentations des autres. Ainsi, cet outil pourrait s'avérer efficace pour être le point de départ d'une écriture collaborative tant pendant cette période de cours à distance que dans des conditions normales. En proposant un questionnement à un groupe d'élèves, ceux-ci pourraient développer leurs idées à partir de celles de leurs camarades et ainsi se rendre compte et surmonter certaines situations ou éléments qui leur posent problème. En cas de besoin, si une impasse se présente aux élèves, le professeur peut choisir d'intervenir en annotant leur travail, de la même manière qu'il le fait pour une copie. La réception et la réaction se font toutefois rapidement et le dialogue peut alors se révéler plus efficace puisqu'il pourra s'assurer de l'action qu'aura eu son intervention sur le « brouillon de groupe ».

Conclusion

Après cette approche de la dissertation, une partie des élèves pourront établir une méthodologie et revenir sur cet exercice de manière plus sereine puisqu'ils l'auront déjà expérimenté.

En effet, annoter les brouillons a permis à certains de largement développer leurs idées, de pousser leur réflexion et ainsi, de répondre à la question posée probablement plus précisément que s'il n'y avait pas eu d'intervention entre les deux. Toutefois, pour certains élèves, répondre aux questions posées en annotations sur le brouillon n'a pas suffi, ils ne parviennent pas à modifier leur devoir. Ils restent enfermés dans leur perception initiale. Les résultats de cette expérimentation me conduisent donc à prolonger ma réflexion, il faudra mettre en place un étayage avant l'amélioration du devoir. Il serait par exemple possible d'ouvrir un débat en classe ou, dans les circonstances actuelles, sur un pad ou encore de travailler sur la compréhension d'un sujet donné.

Cette expérimentation m'a conduit à envisager l'oral comme un moyen de feed-back qui pourrait se révéler efficace. En demi-groupe, il serait possible d'interroger les élèves sur leur brouillon, sur ce qui les a poussés à écrire telle ou telle réflexion et pourquoi de cette manière. Mais ils pourraient également intervenir lors de la discussion autour de la copie d'un camarade pour mettre en commun leurs expériences, leurs idées, leurs représentations. En passant par ce moyen de communication directe, nous pouvons éviter certains malentendus, nous percevons plus facilement si l'élève a compris notre questionnement grâce aux signaux envoyés par sa voix, son visage et son corps.

De plus, en pratique, cette expérience visant à établir un échange en annotant les brouillons révèle des difficultés. D'abord, lorsque je suis revenue sur les brouillons et mes annotations pour faire un lien avec l'écrit-copie des élèves, les problèmes dévoilés ne peuvent plus être corrigés dans le devoir effectué (à moins de proposer aux élèves de l'améliorer avec de nouvelles annotations, ce qui pourrait être un travail intéressant). En effet, l'analyse des brouillons seuls est délicate puisque chacun est différent, a une logique propre, il est essentiellement observable en regard de l'écrit-copie. Cette expérimentation est alors utile pour trouver des activités à faire dans le futur, pour

améliorer l'approche d'un exercice similaire.

D'un autre côté, si ces analyses ont pu être réalisées sur les brouillons et copies et ces cinq élèves, il semble impossible de réaliser une telle exploration pour chaque élève étant donné le temps consacré à cet examen. Ces observations, nous l'avons vu, sont pourtant essentielles afin de tenter de comprendre le cheminement intérieur des élèves et de leur proposer des activités adaptées aux difficultés qu'ils rencontrent. Le dialogue instauré en temps normal avec les élèves est donc parfois fragilisé par des incompréhensions.

Bibliographie

L'évaluation :

- DE KETELE, J.-M., « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée*, 2010, XV, pages 25-37. Disponible en ligne sur <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme de l'enseignement de français de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique. J.O. du 20-1-2019. 2019, annexe 1. Disponible sur <https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf>.

La correction :

- ASTOLFI, J.-P., *L'erreur, un outil pour enseigner*. 2015. Issy-les-Moulineaux, ESFéditeur.
- BOSCO-MINE, C., «Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. ». *L'Année psychologique*. 2014, 114, pages 315-353. Disponible en ligne sur <<https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-2-page-315.htm>>.
- ELALOUF, M.-L., « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014». *Pratiques*. 2016, 169-170. Disponible en ligne sur <<http://pratiques.revues.org/3150>>.
- HALTE, J.-F., « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ». *Pratiques*. 1984, 44, pages 61-69. Disponible sur <https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463>.
- PILORGE, J.-L., « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques*. 2010, 145-146, pages 85-103. Disponible sur <<https://journals.openedition.org/pratiques/1513>>.

Les brouillons :

- ALCORTA, M., « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». *Revue française de pédagogie*. 2001, 137, pages 95-103. Disponible en ligne sur <https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2850>.

Autres :

- CANVAT, K., « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou : des savoirs auxp. compétences ». *Tréma*. 2001, 19, pages 77-92. Disponible en ligne sur <<https://doi.org/10.4000/trema.1587>>.

Annexes

Annexe 1 : Brouillon de Jeanne

Jeanne

un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ?

2^{1de}
3

- 1) les avantages et inconvénients d'un personnage extraordinaire
- 2) les avantages et inconvénients d'un perso. ordinaire

1) les avantages et inconvénients d'un perso. extra

1) le personnage extraordinaire bénéficiant

- * Avantages :
- > attirent
 - > un exemple à suivre
 - > des qualités (aide, généreux...)
 - > donne envie de lire
 - > péripéties
 - > surmonte des épreuves
 - > intéressant

exemples : - la jeune fille dans le livre "la vraie vie".

- le garçon dans le livre "le garçon au pyjama rayé" et "pém."

Qu'apportent-ils aux lecteurs ?
Qu'ont-ils d'extraordinaire ?

2) le personnage extraordinaire malveillant

- * Inconvénients :
- > perturbe le héros tout au long de l'histoire.
 - > défauts (hautain, égoïste...)
 - > écarte les péripéties
 - > un exemple à ne pas suivre

Le lecteur pourra-t-il apprécier trouver ce genre de personnages dans un récit ?
Pour quelles raisons ?

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 2 : Copie de Jeanne

Jeanne

français

2^{ème} 3

Tout d'abord, je vais présenter les avantages et les inconvénients d'un personnage extraordinaire et d'un personnage ordinaire. Les avantages sont les choses dont on peut tirer un profit, qui est utile et les inconvénients sont les désavantages, ce qui peut empêcher une performance complète. Un personnage extraordinaire est un personnage exceptionnel qui n'est pas courant, il peut alors être bon ou mauvais. Un personnage ordinaire est un personnage normal, courant et qui peut également être bon ou mauvais. Mais alors quels sont les avantages et les inconvénients des ces deux genres de personnages ? Pour répondre à cette problématique, je vais parler des avantages et inconvénients d'un personnage extraordinaire puis les avantages et inconvénients d'un personnage ordinaire.

II) Un personnage extraordinaire est avantageux mais aussi défavorable.

1. Le personnage extraordinaire qui est bienveillant

Un personnage extraordinaire bienveillant a de nombreux avantages.

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 3 : Brouillon de Sonia

13/03/2020

Sonia

2^{ème} 13

Pense à trouver des exemples pour toutes les idées.
Un seul peut illustrer plusieurs idées.

Sujet 1 français Brouillon

- 1) des avantages du personnage extraordinaire
- 2) des inconvénients

des avantages :

- permet de s'attacher
- permet de faire rêver
- découvrir des lieux
- découvrir des gens
- découvrir des choses
- prendre confiance
- aimé de tous
- l'évolution du personnage

les lecteurs se projète en lui

des inconvénients :

- a - prétentieux
- b - détestable
- c - vaniteux
- d - histoire prévisible
- e - pas normal
- f - ~~prétentieux~~
- g - chiant
- h - rejeté par la société
- i - trouble psychologique

Qu'entends-tu par ça ?
Et quels sont les évidents problèmes que posent un tel personnage ?

Quelles caractéristiques d'un personnage poussera le lecteur à avoir ce sentiment ?

Idees inconvénients

b+c)+a -> Dragon Yaloby - Harry Potter

Pense maintenant à un personnage qui ne serait pas extraordinaire : Pourquoi un lecteur apprécierait-il ce type de personnage ?

Annexe 4 : Copie de Sonia

Sonia

Français:

2^{ème} 13 Réponses aux questions:

1) "pas normal" → Qui entend-tu par là ?
Et quels sont les problèmes que pose un tel personnage ?

Quand je dis "pas normal", pour moi cela signifie qu'il se démarque des autres, en faisant des actions bonnes ou mauvaises. Les problèmes que pose un tel personnage, sont d'avoir toute l'attention sur lui ce que les lecteurs n'apprécient ou au contraire apprécient le livre ou le film.

2) "Chiant" → quelles caractéristiques d'un personnage poussera le lecteur à avoir ce sentiment ?

Selon moi, les caractéristiques d'un personnage "Chiant", sont : si le personnage occupe toute l'attention sur lui en disant des choses inutiles, ou au contraire quand un personnage est dans une scène, ou une histoire, le fait qu'il ne réagisse pas.

3) Pourquoi un lecteur pourrait-il préférer ce type de personnage ? (personnage non extraordinaire).

Pour moi, un lecteur peut préférer un personnage non extraordinaire en fonction de ses goûts littéraires. Il peut aussi aimer un personnage non extraordinaire si le lecteur aime les personnages,

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 5 : Brouillon de Manon

Manon

Un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ?

Extraordinaire : curiosité
Maximalisation : admiration / rejet
identification complaisante
permet la critique d'un cas de déviance ou d'une société

Le livre de Meunier & BDS
Le livre de Scheika (le "démon" qui prend la vengeance des morts)

Ronny Harry Potter : ordinaires et extraordinaires

1) Les avantages d'être pers-ecrit.

↳ curiosité du lecteur sur le comportement du perso : Meunier et Ronny : pourquoi meurtres ?
↳ critique du regard des autres sur les différences : Boule de Suif
↳ Plaisir à lire des choses agréables ^{fantastiques} qui sortent de la réalité : "et ils vécurent heureux, jusqu'à la fin des temps" : ~~Harry Potter~~

2) Les inconvénients avantages d'un pers-ord.

↳ identification ~~complaisante~~ facile : ^{empathie} Harry Potter
↳ empathie
↳ modèle, exemple ~~qui~~

 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 6 : Copie de Manon



 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 7 : Brouillon d'Annah

Qu'entends-tu par "personnage extraordinaire" ?

Annah ~~Avantage~~ **OUI** Avantage d'être extraordinaire
Car si le personnage est extraordinaire la plupart du temps l'histoire se fini bien. Oui car il devient plus attachant. Oui car cela peut changer d'avoir des personnage unique c'est à cela qu'on s'attache, comme les Harry Potter ce n'est pas un personnage ordinaire. Dans les personnages extra-ordinaires on ne peut pas forcément se réfléchir dedans.

↳ d'ici 13
↳ Grace à quoi/fini-elle bien ?

NON Avantage de ne pas l'être
car ~~il est~~ l'histoire se fini souvent mal. Non car l'histoire est plus originale car ça change des histoires qui ont déjà été écrite d'avoir de personnage plus ordinaire, on peut plus se reconnaître on eux comme dans les Grey's Anatomy ce ne sont pas l'adversaire des êtres surnaturel ils sont comme nous. Qu'est-ce que ça permettra cette identification aux personnages ?
Que retient le lecteur ? (ou le spectateur).

↳ Qu'est-ce qui pourra attirer le lecteur vers ce type de lecture qui/fini mal, avec un personnage qui n'est pas extraordinaire et entraîne ce drame ?

Annexe 8 : Copie d'Annah

« Un auteur doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ? »

Un être extraordinaire est un être qui a des qualités exceptionnelles qui ne sont pas communes aux autres et qui n'est pas dans les normes. Il est parfois nécessaire que les personnages soit extraordinaires.

Tout d'abord, le personnage doit souvent être extraordinaires car il doit répondre aux critères de notre personnage idéal c'est-à-dire ce que l'on attend d'un personnage comme de la gentillesse, attachement, de l'héroïsme, qu'il ai une particularité. Par exemple Harry Potter par J.K Rowling, il pourrait répondre aux critères que l'on se fait d'un personnage par son héroïsme, sa gentillesse, son courage...

De plus, les personnages extraordinaires peuvent rendre l'histoire plus intéressante car ils nous permettent d'imaginer des choses ou des actions que nous n'oseront pas forcément faire par manque de courage ou tout simplement que nous ne pouvons pas réaliser car c'est irréel, je prends exemple sur le personnage de Tomek dans *La rivière à l'envers* de Jean-Claude Mourlevat. On nous parle de magie, de petits êtres surnaturel, du courage qu'a Tomek pour retrouver Hannah cela peut nous permettre de nous évader dans un monde imaginaire le fait que le personnage ne soit pas dans les règles.

À l'inverse un être ordinaire est un être qui suis les règles et qui est comme tout le monde, le personnage ordinaire donne une vision réaliste à l'histoire.

Premièrement, le personnage ordinaire nous permet de s'identifier à lui car on peut s'imaginer être dans la même situation ou bien d'avoir pensé les mêmes choses grâce à sa vie personnel, sa personnalité, ses actions... On peut se mettre à sa place. Comme dans le livre *13 Reasons Why* de Brian Yorkey, on peut se mettre à la place d'Hannah car elle a une vie d'ados simple comme tout le monde au départ mais elle est victime d'harcèlement et cela va la pousser au suicide, on peut se mettre à sa place et c'est ce qui rend l'histoire intéressante car cela peut arriver à tout le monde.

Mais encore la plus part des histoire avec un personnage ordinaire se finissent mal mais elle est plus originale car ça change des histoires habituelle, *L'adversaire* de Emmanuel Carrère, qui fait partie du même type d'histoire avec un personnage ordinaire attire les lecteurs à cause du fait qu'ils veulent comprendre comment une personne normal « comme tout le monde » peut arriver à tuer ses enfants, sa femme et ses parents. Les lecteurs sont intrigués par ce genre de livre.

Annexe 9 : Brouillon de Lilas

Lilas

And B.

43/03/2025

1) Les avantages du personnage extraordinaire

~~Les avantages d'avoir un personnage principale~~
~~un ~~est~~ extraordinaire sont ~~pas~~~~

→ Pourquoi le lecteur va aimer ce genre d'histoires et de personnages

Avoir un personnage avec des caractéristiques extraordinaires permet de créer une histoire bien différente de la vie de tout les jours, ce qui rend ~~la~~ l'histoire accrochante et captivante.

2) - Les inconvénients d'avoir trop de personnages extraordinaires peuvent être d'avoir trop d'action, trop d'histoire en même temps donc rendre le livre trop chargé et la lecture sans ~~être~~ ^{être} compréhensible si le livre est centré sur trop de personnages.

- Un personnage extraordinaire peut également être un personnage qui a commis de mauvaises choses ce qui peut, par conséquent, vouloir dire que le personnage principal est ~~est~~ ^{est} extraordinaire dans le mauvais sens du terme. Ce qui créera une ~~gêne~~ ^{gêne} un certain nombre de passages qui ne sera pas d'accord de qui un livre est centré sur un personnage méchant (ex: Jean Glauco Corrad).

Qu'est-ce qui va alors attirer le lecteur?

1) -> l'auteur s'identifie à lui
-> caractéristique en commun
-> l'auteur a de la compassion

2) -> l'auteur / auteur -> à la fois fasciné et horrifié par le personnage
-> l'auteur -> rejet total du personnage

Quels exemples peux-tu trouver pour chacune des tes idées?

Annexe 10 : Copie de Lilas



 Nous ne pouvons pas afficher cette image pour l'instant.

Annexe 11 : Pad

Un personnage extraordinaire est selon moi (A*****) un personnage aux caractéristiques hors normes (magie, force) ou aux qualités morales exceptionnelles. Il suit des destins plus intenses et intrigants que la réalité.

Un personnage extraordinaire selon moi (F*****) est un être qui n'a pas la faculté d'être une personne comme nous, il doit être idéal que l'on peut imaginer. Il suivra comme A***** l'a dit des destins plus intenses et plus intrigants que la réalité.

Manon : Je suis d'accord avec A*****, un personnage extraordinaire n'a pas juste des pouvoirs, il peut aussi être différent grâce à sa force mentale.

Si on prend le mot extraordinaire, c'est un personnage qui sort de l'ordinaire, l'ordinaire c'est ce que nous avons l'habitude de voir dans la vie. Donc un personnage extraordinaire pour moi (Jeanne) est différents des personnes que nous avons l'habitude de voir, soit parce qu'il n'est pas réaliste comme l'a dit Manon soit parce qu'il est un idéal comme l'a dit F*****. L'auteur va créer un personnage qu'il rêve d'être en espérant que le lecteur en rêve aussi.