



**HAL**  
open science

# De la correction professorale restrictive à la correction autonome de l'apprenant

Clara-Amenys Sebti

► **To cite this version:**

Clara-Amenys Sebti. De la correction professorale restrictive à la correction autonome de l'apprenant. Education. 2021. dumas-03288220

**HAL Id: dumas-03288220**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03288220>**

Submitted on 10 Mar 2022

**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.

**Année universitaire 2020-2021**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré- parcours Lettres Modernes**

**2<sup>ème</sup> année**

# **De la correction professorale restrictive à la correction autonome de l'apprenant**

**Mots Clefs : Didactique du français, correction, annotations, grilles d'évaluation,  
apprenant.**

**Présenté par : Clara-Amenys SEBTI**

**Encadré par : Nathalie DENIZOT**

## TABLES DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION .....	6
<b>I. LES ANNOTATIONS : DE NUISIBLES A UTILES POUR L'ELEVE .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. L'émergence du problème .....</b>	<b>8</b>
1.1.1. Le stylo rouge de l'enseignant : vrai ou faux débat ?.....	8
1.1.2. Mon expérience sur la question .....	9
<b>1.2. Les différentes postures de correcteurs .....</b>	<b>9</b>
1.2.1. Cadre théorique.....	10
1.2.2. Mise en pratique .....	11
<b>II. LA GRILLE D'EVALUATION : UN OUTIL AVEC SES LIMITES.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1. A l'écrit... ..</b>	<b>14</b>
2.1.1. Cadre théorique.....	14
2.1.1.1. L'élaboration des critères de réussite .....	14
2.1.1.2. Une limite des grilles d'évaluation : la subjectivité .....	15
2.1.2. Mise en pratique .....	16
<b>2.2. ...comme à l'oral.....</b>	<b>18</b>
2.2.1. Cadre théorique.....	18
2.2.2. Mise en pratique .....	19
<b>III. L'ENSEIGNANT EN RETRAIT DANS LA CORRECTION.....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. L'élève : critique de son travail et du travail de ses pairs.....</b>	<b>22</b>
3.1.1. Cadre théorique.....	22
3.1.2. Mise en pratique .....	23
<b>3.2. Apprendre à ne pas tout corriger de la même façon .....</b>	<b>26</b>
3.2.1. Cadre théorique.....	26

3.2.1.1.	Apprendre à ne pas tout corriger .....	26
3.2.2.	Apprendre à ne pas tout corriger de la même façon .....	27
3.2.3.	Mise en pratique .....	27
	CONCLUSION.....	30
	BIBLIOGRAPHIE.....	31
	TABLE DES ANNEXES .....	33
	ANNEXE 1 : Consignes de création d'un magazine poétique.....	34
	ANNEXE 2 : quelques rendus de magazine poétique (1 <sup>ère</sup> séquence).....	35
	ANNEXE 3 : exemples de copies de la lettre invective (séquence 3) .....	37
	ANNEXE 4 : extrait du discours de Badinter (séquence 3) .....	38
	ANNEXE 5 : quelques exemples d'une auto-correction et de corrections par un camarade.....	39
	ANNEXE 6 : photocopie de correction pour le poème de Louise Labé.....	40
	ANNEXE 7 : Tableau récapitulatif des diverses situations d'écriture et de leurs modes d'évaluation respectifs (Garcia-Debanc, 2018) :.....	41
	.....	41
	ANNEXE 8 : Production des discours déposée sur le Padlet par les élèves .....	42
	RÉSUMÉ .....	43

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Nathalie Denizot, qui m'a encadrée, aiguillée et conseillée pour la rédaction de ce mémoire et qui m'a apporté de nombreuses ressources par son séminaire cette année

Je tenais également à remercier sincèrement ma tutrice d'établissement, Madame Ingrid Horvath, qui m'a consacré beaucoup de temps et sans qui certaines réflexions sur ma pratique de jeune enseignante n'auraient pas été possibles.

Je remercie également mes collègues de Master Clarisse Ternisien et Iris Utter-Ferrage qui m'ont grandement aidée par nos échanges réguliers sur nos pratiques professionnelles

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à ma famille et mes proches, qui m'ont encouragée et épaulée durant cette année peu commune en me portant un soutien inconditionnel.

## INTRODUCTION

La correction – l'action de corriger – est une compétence non négligeable de l'enseignant. Elle semble pourtant partir de l'idée que ce dernier assimile cette aptitude de correction dès sa première prise de fonction. Il doit alors comprendre ce qu'implique la définition première de la correction soit « [l'] action de rectifier, d'amender, de ramener à la règle »<sup>1</sup>, et doit donc acquérir une posture adéquate face à l'apprenant et personnaliser cette définition à sa pratique professionnelle.

La problématique de mon mémoire s'est présentée dès le début de mon année en tant que professeur stagiaire au Lycée George Sand à Domont, où j'ai à charge deux classes de Seconde. En effet, dès la confrontation avec mes toutes premières corrections de copies et, encore plus précisément, lorsque j'ai effectué mes premiers rendus à mes élèves, je me suis aperçue que la correction était une réelle problématique pour moi et probablement pour une partie des jeunes enseignants. Problématique que je n'aie pas encore totalement résolue mais sur laquelle j'ai pu porter une réflexion afin de réguler ma pratique correctrice. En d'autres termes, dès ces premières corrections, j'ai reproduit ce que j'avais pu observer en tant qu'élève puis étudiante, et je me suis naturellement saisie d'un stylo rouge afin de « corriger » mes élèves. Du moins, faire ce que je pensais être « corriger » : sanctionner.

C'est ainsi que l'image biaisée de la correction que j'avais nourrie toute ma scolarité a dû se confronter à ma pratique et à ma posture nouvelle : celle d'enseignante. La correction que je pensais être synonyme de sanction, jugement, blâme ou encore mise en garde sévère, s'est dirigée doucement vers une nouvelle définition, plus proche de celle qu'on pourrait voir chez un éditeur : celle de l'amélioration, de la modification de la copie de l'élève – bien différente du blâme – sous forme d'une suggestion et d'un accompagnement personnalisé. La copie de l'élève est donc progressivement devenue un support de communication en vue d'une progression et non pas un jugement arrêté comme une sentence fixée et invariable (Delcambre, 1994). Cette progression ne provient pas forcément d'ailleurs – et même rarement – du stylo rouge du professeur communément utilisé. J'ai ainsi expérimenté de nouvelles manières correctives allant de cette correction accoutumée à la correction par l'élève lui-même ou par un tiers, le camarade de classe, que j'ai appris à ne jamais négliger.

---

<sup>1</sup> Définition première du CNRTL

Nous pouvons et nous allons ainsi nous interroger sur l'idée que le stylo rouge du professeur a peut-être moins de poids, dans certains cas, que l'explication d'un camarade ayant le même statut que l'apprenant.

Nous analyserons donc les raisons pour lesquelles les annotations professorales peuvent s'avérer parfois inopérantes, avant de nous pencher sur la possibilité et l'appui nécessaire de la grille d'évaluation comme un outil de correction. Nous développerons enfin la nécessité de la mise en retrait de l'enseignant dans la correction, dans certains cas, laissant la place à l'auto-évaluation ou l'évaluation d'un camarade.

## **I. LES ANNOTATIONS : DE NUISIBLES A UTILES POUR L'ÉLÈVE**

Cette première partie a pour objectif de montrer l'importance que comporte la manière dont les enseignants – surtout débutants – annotent les copies des élèves. Cette réflexion est indispensable pour penser la correction et surtout la correction utile.

### **1.1. L'émergence du problème**

Il ne m'était pas possible de débiter ce mémoire sans aborder comment la problématique est venue à moi, et à travers quel débat – peut-être inutile – j'ai dû m'interroger pour comprendre que la correction de mes copies était un vrai problème.

#### **1.1.1. Le stylo rouge de l'enseignant : vrai ou faux débat ?**

Dès le début de ma prise de fonction en tant qu'enseignante stagiaire, je me suis rapidement demandé pourquoi nous – enseignants – corrigeons au stylo rouge et si le rouge pouvait avoir un effet « correction-sanction » (Loubet, 2019) néfaste sur mes élèves.

Je me suis dit que le rouge influençait sûrement la réaction de l'élève face à sa copie. En effet, j'ai rapidement remarqué que les élèves ayant échoué à une évaluation avaient tendance à ranger rapidement leur copie dans leur classeur sans même lire mes annotations et commentaires que j'avais – pourtant – mis du temps à écrire pour chacun d'eux. A tel point que je devais insister pour qu'ils reprennent leur copie et lisent ce que j'avais écrit. Ainsi, les annotations étant plus nombreuses sur ces copies-ci, je me suis, dans un premier temps, interrogée sur l'impact que pouvait avoir une copie truffée de rouge. J'ai donc eu l'interrogation suivante : devons-nous toujours – nous enseignants – corriger au stylo rouge ?

Je suis donc partie du principe que de corriger à en rouge était réellement le symbole de la « correction-sanction » que je me refusais d'avoir. Je me suis alors mise à corriger au stylo vert, me disant qu'il s'agissait de la couleur qu'ils utilisaient habituellement pour prendre eux-mêmes leur correction et que cela serait beaucoup moins abrupt. Ils s'intéresseraient ainsi à mes fameuses annotations. Néanmoins, je n'ai pas ressenti de changement.

C'est seulement à ce moment-là que j'ai compris que le problème n'était pas la couleur de mon stylo, mais bien ce que j'écrivais avec ce stylo : y a-t-il des annotations inutiles ? Devons-nous élaborer un code ? Comment faire pour que mes annotations soient

compréhensibles et claires ? Peut-être ne les comprennent-ils pas ? Beaucoup d'interrogations qui m'ont invitée à m'interroger plus en profondeur sur ma manière de corriger mes copies.

### **1.1.2. Mon expérience sur la question**

Afin d'exprimer d'une autre façon comment cette problématique m'est parvenue, voici un exemple concret. Au sein de ma première séquence de l'année sur la poésie amoureuse, les élèves ont eu à créer – en guise de lecture cursive – des anthologies ou plus précisément des magazines poétiques. La consigne était la suivante :

Vous êtes rédacteur en chef d'un tout nouveau magazine littéraire portant sur la poésie et vous devez créer le tout premier numéro de la revue. Ce magazine devra présenter des poèmes issus de la littérature française et francophone du moyen-âge au XIX<sup>e</sup> siècle uniquement. L'objectif sera de faire redécouvrir notre patrimoine poétique aux lecteurs.

Le détail du travail était bien sûr explicité par la suite<sup>2</sup>. Mes classes sont particulièrement volontaires et appliquées pour ce genre de projet et j'ai eu de magnifiques travaux rendus, que ce soit en version imprimée ou manuscrite<sup>3</sup>. Il m'était alors extrêmement difficile de corriger ces travaux car j'avais la nette impression de « gribouiller » sur des travaux qui avaient demandé plusieurs heures de réalisation. Néanmoins, il était inconcevable de mettre une note sur un travail sans plus d'explicitations. J'ai donc procédé d'une façon inhabituelle en utilisant – pour la première fois – des *post-it*. Je me suis mise à corriger et annoter en utilisant des *post-it* de différentes tailles et de différentes couleurs, en fonction de mes commentaires. Pour les fautes d'orthographe – qui étaient nombreuses pour certains élèves – j'ai hésité à ne pas les corriger. Cependant je n'ai pu m'y résoudre, surtout à ce stade crucial de début d'année, je les ai donc corrigées au crayon de papier. La correction de la langue est également une problématique cruciale que nous aborderons plus tard.

## **1.2. Les différentes postures de correcteurs**

À travers ce besoin d'utiliser des *post-it* pour corriger ces travaux créatifs de mes élèves que je ne voulais pas souiller, j'ai compris que j'avais adopté une posture particulière, sans vraiment déterminer laquelle sur le moment. Elle était simplement différente des postures que

---

<sup>2</sup> Voir Annexe 1 : consignes du magazine poétique.

<sup>3</sup> Voir Annexe 2 : exemples de rendus.

j'avais lors des autres évaluations – sur table notamment – où je n'avais pas ou moins de réticence à m'imposer sur la copie d'un élève. J'ai alors réalisé qu'il y avait plusieurs postures adoptables en tant que correcteur.

### **1.2.1. Cadre théorique**

Pilorgé (2010) élabore cinq postures différentes de correcteur en prenant pour supports des copies de rédaction de troisième. Il distingue la posture de « gardien du code » qui va cibler uniquement les erreurs de langue : orthographe, syntaxe, lexique ou encore ponctuation. Le « lecteur naïf » va s'intéresser à l'univers fictionnel de l'élève plutôt qu'à la narration. Le « stimulus-réponse », quant à lui, se centre sur le respect de la consigne par rapport aux compétences censées être acquises de l'élève. La posture de « l'éditeur » va proposer des révisions sur le texte sans le juger, c'est – me semble-t-il – la posture que nous devons adopter en tant qu'enseignant, surtout si nous voulons que l'élève fasse un second jet de son récit. Enfin, la posture de « critique » consiste à suggérer des améliorations en considérant la copie de l'élève comme un texte littéraire. Cette dernière posture, remarque Pilorgé, n'est utilisée que pour les copies de qualité. Autrement, c'est la posture de « gardien du code » qui est privilégiée dans le corpus qu'il a analysé. Je me retrouve absolument dans cette norme qui doit évoluer, nous le verrons dans la mise en pratique [1.2.2.].

En effet, nous nous rendons compte que notre posture corrective – qui se définit à travers nos annotations – n'est pas toujours la bonne. Garcia-Debanc (2018) expose le travail de J-F. Halté (1984) et son analyse sur les annotations discutables des enseignants censés entrer en dialogue avec l'élève sur sa copie :

Halté (1984) analyse les annotations portées sur les copies par des enseignants de collège au cours de stages de formation continue. Il considère en effet les annotations à la fois comme le lieu d'un dialogue pédagogique et un acte susceptible de créer des capacités nouvelles. Il constate qu'elles sont majoritairement verdictives (mal dit, incorrect, gauche) ou injonctives (mettez l'imparfait, refaire le paragraphe) et très rarement explicatives (vous avez mis l'imparfait alors que jusque-là vous aviez utilisé le présent). On peut alors s'interroger sur leur véritable efficacité pour développer les compétences attendues. De plus, lorsqu'il procède à une analyse quantitative des annotations portant sur la narration (la manière de dire) et sur la fiction (le contenu imaginaire), il constate que plus de 60 % des annotations portent sur la narration, alors que moins de 40 % sont relatives à la fiction. Les enseignants de collège des années 80 sont donc plus attentifs à la forme de la rédaction qu'au contenu fictionnel et imaginaire des textes narratifs.

Encore une fois, cela rejoint l'analyse de Pilorgé puisque notre posture est souvent celle de « gardien du code » et que nous avons la fâcheuse tendance à nous centrer sur la forme plus que sur le fond de la rédaction.

M-L. Elalouf (2016) s'intéresse également aux annotations des copies en tentant de les catégoriser et de comprendre comment l'enseignant a procédé. Elle s'appuie sur le dispositif de J-F. Halté et confirme ses résultats. En effet, les annotations sont réalisées, souvent, à travers des codes de correction discutables : abréviations, lettres, signes non verbaux comme mots soulignés, très peu de phrases complètes et l'abondance d'annotations plutôt péjoratives. Néanmoins, leur portée n'est pas toujours claire et les injonctions sur la copie pas toujours explicitées. On retrouve, notamment chez les jeunes enseignants, la reproduction des « pratiques qu'ils ont connues comme élèves puis comme étudiants de Lettres » (Élalouf, 2016, p.11).

### **1.2.2. Mise en pratique**

Je me suis reconnue en début d'année dans l'analyse de M-L Elalouf. Lors de ma deuxième séquence intitulée « la monstrosité au théâtre » et durant l'étude de *Médée* de Corneille (1635), les élèves ont eu à rédiger en cours de séquence une lettre invective écrite par Médée dans laquelle elle fait part à Jason de son envie de vengeance. La consigne donnée aux élèves était la suivante :

Vous rédigerez une lettre écrite par Médée pour Jason avant qu'elle commette l'irréparable. Dans cette lettre Médée :

- récapitule toutes les actions qu'elle a faites pour Jason.
- écrit son incompréhension à être la seule fautive aux yeux de Créon.
- décrit les trahisons de Jason à son égard.
- met en garde Jason face aux crimes qu'elle va commettre.

Vous ferez attention à respecter le format de la lettre.

Les objectifs de cet écrit d'appropriation étaient les suivants :

- Incarner Médée, une meurtrière blessée, à l'écrit.
- Être capable de reconstituer les faits passés.
- Me permettre d'évaluer leur compréhension du mythe et de la pièce.
- La portée argumentative de la lettre est une amorce à l'évaluation finale de la séquence : le procès de Médée.

Ci-dessous la grille d'évaluation que j'ai utilisée pour évaluer les élèves, et ce que j'attendais donc d'eux :

Un respect du format de la lettre /5	Un contenu approprié et complet de la lettre /10	Une langue correcte et une copie soignée /5
<ul style="list-style-type: none"> <li>- la formule d'interpellation</li> <li>- un emploi de la première personne du singulier</li> <li>- Une tonalité adaptée à la situation</li> <li>- Une formule de politesse (ou menace...)</li> <li>- La signature</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- récapitule toutes les actions qu'elle a faites pour Jason : dérober la Toison d'Or, rajeunir le père de Jason, trahir son père, tuer son frère, tuer Pélée.</li> <li>- écrit son incompréhension à être la seule fautive aux yeux de Créon : entretien Acte II scène 2 analysé en classe.</li> <li>- décrit les trahisons de Jason à son égard (tromperie et bannissement).</li> <li>- met en garde Jason, sans lui dévoiler tous ses plans : meurtre de ses enfants, de Créuse et Créon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langage courant (aucune tournure familière)</li> <li>- Orthographe correct</li> <li>- Règles d'accord respectées</li> <li>- Soins</li> </ul>

Concernant le bilan de cette correction<sup>4</sup>, le format de la lettre a bien été respectée, nous avons étudié une épître de Corneille en ce sens afin de faire un rappel sur les éléments de la lettre et de leur permettre d'y prendre appui. Les généralités du mythe abordées en classe ont également bien été restituées dans l'ensemble. Enfin, Médée – qui rappelons-le est un personnage complexe et ambivalent – a été plutôt bien incarnée par les élèves. Le travail

<sup>4</sup> Voir Annexe 3 : exemples de quelques copies

analytique sur les monologues de Médée et le travail sur les différentes mises en scène ont permis aux élèves de s'imprégner de cette complexité qu'est Médée. En revanche, certaines copies contenaient beaucoup trop d'erreurs d'orthographe, ce qui a fait ressortir ma posture de « gardien du code » plus que nécessaire. Les élèves avaient tendance à broder certains passages demandés dans la lettre en reprenant simplement les éléments de la consigne sans y apporter de détails. Enfin, quelques contre-sens ont été observés : « j'apprends que Créon a proposé de m'exiler *avec mes enfants* » alors que Créon souhaite que sa fille Créuse les garde.

Je me suis rendu compte que mes consignes et ma correction posaient problème. Il aurait fallu – paradoxalement – que je détaille moins les éléments de la lettre afin d'éviter que les élèves brodent à partir de ceux-ci mais également afin de les laisser s'approprier la lettre plus que cela. Cette évaluation a permis néanmoins de cibler quelques points de langue à revoir en urgence comme l'accord du participe passé, car des rappels sont primordiaux. Enfin, j'ai réalisé que le lien avec l'argumentation était manquant ou mal explicité et que cela aurait été plus pertinent pour l'évaluation finale qui – je le rappelle – est un grand projet à la fois écrit et oral sur le procès de Médée. Qui plus est, mes annotations en marge des copies ne permettaient pas à l'élève de comprendre clairement les problèmes posés. On remarque dans le corpus en annexe que les fautes sont soulignées, que les contre-sens ne sont explicités qu'à moitié etc. Je n'ai pas eu le temps de proposer une réécriture aux élèves sur ce travail – qui aurait été nécessaire – mais le manque de cadrage de cette correction aurait rendu la tâche difficile.

## II. LA GRILLE D'ÉVALUATION : UN OUTIL AVEC SES LIMITES

Ainsi, il est intéressant de voir que l'évaluation doit en fait respecter une certaine chaîne de fonctionnement afin qu'elle soit porteuse de sens et qu'elle ne soit pas dysfonctionnelle au sein de la séquence, comme le soulignent Gagnon, Monnier et Dolz (2014, p.16) :

Si l'évaluation constitue un geste comprenant un certain nombre de sous-gestes (correction, révision, réécriture, etc.), il serait intéressant d'observer dans les interactions formatives comment ces sous-gestes s'articulent entre eux et avec d'autres gestes plus fondamentaux, tels la régulation ou l'institutionnalisation.

Le lien incontestable entre l'évaluation et la correction est ici exposé car la correction est en fait un « sous-geste » de l'évaluation. En effet, qui dit évaluer dit corriger puisque la correction permet à l'élève de revenir sur ses erreurs, de pouvoir recommencer, réécrire. Corriger est donc l'un des « sous-gestes » qui construisent ce *geste* qu'on pourrait dire hybride de l'évaluation. On repère ainsi un réel cheminement à créer entre ces « sous-gestes » afin de permettre à l'évaluation de prendre sens et de s'ancrer entièrement dans l'échafaudage de chaque séquence et de tisser un lien entre l'évaluation et les compétences à acquérir par celle-ci.

### 2.1. A l'écrit...

Les annotations non lues par mes élèves en début d'année allaient donc de pair avec le manque de codification de mes évaluations.

#### 2.1.1. Cadre théorique

##### 2.1.1.1. L'élaboration des critères de réussite

A. Barthélémy (1994) souligne la problématique de l'évaluation et propose une vision lucide sur ce qu'elle appelle « l'évaluation critériée », qu'elle oppose à l'évaluation dite « normative ». Autrement dit, l'élève n'a pas à interpréter son niveau de réussite à une évaluation par une note mais à travers des critères d'évaluation. Néanmoins, Barthélémy problématise l'ambiguïté de cette méthode qui résulte souvent de « critères maladroitement formulés » ayant *a priori* pour objectif une évaluation « plus exacte, plus transparente, plus ouverte, plus dynamique ». En effet, cette méthode peut « traduire des options didactiques cohérentes comme codifier des routines pédagogiques » (*Id.*, p.10). Parmi les solutions proposées pour que cette « évaluation critériée » fonctionne convenablement, nous retenons

l'idée que les élèves doivent comprendre que ces critères sont, d'une part, des « étiquettes » et qu'ils sont donc relatifs. De l'autre, il faut donc que nous apprenions à varier les évaluations et à les rendre pertinents afin de ne pas créer une fausse objectivation du travail de l'élève. Ainsi, cette grille de critères à élaborer doit impérativement être pensée comme un outil, pour l'évaluateur mais aussi et surtout pour l'élève qui doit apprendre à l'interpréter afin de pouvoir s'y référer.

M.M Cauterman (1994) aborde également les critères d'évaluation en se centrant sur le principe des grilles d'évaluation. Pour elle, ces grilles doivent impérativement être élaborées avec les élèves en amont afin qu'ils cherchent à poser eux-mêmes les critères à travers lesquelles ils vont être évalués, sur un exercice de rédaction par exemple.

Elle distingue également les « critères de réussite » qui sont les critères du travail fini, qu'on retrouve habituellement sur les grilles d'évaluation et les « critères de réalisation »<sup>5</sup> qui vont amener l'élève à ces critères de réussite. En général, lors de l'élaboration des grilles, l'élève va proposer des critères de réalisation. Par exemple, « je dois me mettre dans la peau du personnage pour écrire » qu'on adapte ensuite en critère de réussite : « le personnage incarné du récit est Médée ». D'où l'importance d'élaborer ces grilles avec la classe puisque les critères de réussite seront ainsi plus clairs pour l'élève.

### **2.1.1.2. Une limite des grilles d'évaluation : la subjectivité**

Cependant, malgré l'élaboration de ces grilles et critères qui cadrent notre évaluation ainsi que l'élaboration de celles-ci par l'élève, une part de subjectivité persiste. Le point intéressant qu'aborde également Cauterman, c'est cette ambivalence soulignée et surtout assumée sur l'objectivité et la subjectivité de l'évaluation. Elle construit cette grille afin de rendre son évaluation plus objective et donc plus « critériée », si nous reprenons le terme de Barthélémy. Néanmoins, elle se laisse une marge de subjectivité qui est assumée :

Plutôt que d'essayer de trouver un ou deux points à enlever par-ci par-là à un devoir qui répond à tous les critères mais que je ne trouve pas intéressant, autant assumer la subjectivité et montrer clairement cet aspect de l'évaluation des écrits ; il me paraît juste que les élèves sachent que leurs correcteurs ne sont jamais entièrement objectifs. Dans une perspective plus positive, en m'accordant cette marge, je me pose en lectrice et pas seulement en correctrice, et l'élève devient l'auteur d'un texte qui

---

<sup>5</sup> Termes empruntés à Mas, 1989

me plaît plus ou moins. Aucune grille ne peut anticiper le plaisir que me procurera la pointe d'humour de Mélanie, les tentatives parfois maladroites de Vincent pour utiliser un vocabulaire choisi, et toutes les trouvailles dont sont capables les élèves lorsqu'ils s'investissent dans l'écriture au-delà du seul respect des consignes et des critères.

Cet aspect de la correction est assez propre à la littérature et il semble préférable de ne pas camoufler cette manière de fonctionner si nous cherchons à faire de nos élèves des lecteurs sensibles : ils doivent comprendre que chaque correcteur en est un.

I. Delcambre (1994) aborde le problème de la note comme message et nous parle en réalité aussi de ce problème de la subjectivité de la notation. La copie de l'élève se veut un moyen de communication entre lui et le professeur. Néanmoins, I. Delcambre souligne qu'il est difficile de voir la note comme un moyen de porter un message. Nous avons besoin de notes pour faire les moyennes, remplir les bulletins, etc. La notation des copies semble aussi importante pour l'élève que pour le professeur : tout tourne autour d'elle. Si une évaluation n'est pas réussie, on va s'empresse de donner la moyenne de classe. Ainsi, la note semble plus être un moyen de mesurer le niveau que de porter un message. Pourtant, si nous nous intéressons individuellement aux notes attribuées à chaque élève et que nous comparons, par exemple, deux 11/20, il y aura sûrement une copie qui, en réalité, est meilleure que l'autre. L'élève A a fait des progrès, il a fallu marquer cette progression et l'encourager même si cela méritait un peu moins ; l'élève B a fait moins bien que d'habitude, il est capable de mieux, il faut marquer le coup. Cette subjectivité de la notation est encore assumée par I. Delcambre car l'évaluation est une « affaire humaine »<sup>6</sup>.

### **2.1.2. Mise en pratique**

Lors de l'évaluation finale de ma troisième séquence, les élèves – qui avaient travaillé en groupe – ont dû s'auto-évaluer et évaluer un camarade de leur groupe au fil des étapes du projet. Je présente ci-dessous la grille que j'ai utilisée.

---

<sup>6</sup> J'emprunte le terme « d'affaire humaine » à I. Delcambre qui exprime que la note ne peut faire objet, en ce sens de « mesure équivalente ».

**Total :**  
  
**/30**

Nom de l'élève évalué :

Nom de l'élève évaluateur :

**Evaluation finale séquence 2 : Le procès de Médée**

**Les critères de réussite**

<b>Première étape : La recherche __/6</b>	<b>Auto-évaluation</b>	<b>Evaluation d'un membre du groupe</b>	<b>Evaluation du professeur</b>
Recherche des faits et des circonstances atténuantes (accusation/défense) <i>1<sup>er</sup> tableau</i>	/3	/3	/3
Recherche des éléments de témoignage <i>2<sup>nd</sup> tableau</i>	/3	/3	/3

<b>La cohésion du groupe __/4</b>	<b>Auto-évaluation</b>	<b>Evaluation d'un membre du groupe</b>	<b>Evaluation du professeur</b>
Participation au travail du groupe	/2	/2	/2
Capacité à mettre en commun ses idées avec celles des autres	/2	/2	/2

<b>Seconde étape : la rédaction __/10</b>	<b>Auto-évaluation</b>	<b>Evaluation d'un membre du groupe</b>	<b>Evaluation du professeur</b>
Rédaction du témoignage en groupe <i>Emploi de la 1<sup>ère</sup> personne, ton adapté, témoignage construit sur un argument précis</i>	/4	/4	/4
Rédaction du plaidoyer/réquisitoire individuel <i>Ponctuation et tonalité adaptés, reprise d'au moins trois arguments précis avec des exemples de la pièce</i>	/6	/6	/6

<b>Troisième étape : le procès __/10</b>	<b>Auto-évaluation</b>	<b>Evaluation d'un membre du groupe</b>	<b>Evaluation du professeur</b>
Plaidoyer/Réquisitoire final <i>Un discours précis et convaincant</i>	/2	/2	/2
Pertinence de l'interrogatoire	/2	/2	/2
Précision du témoignage	/2	/2	/2
Capacité à improviser et à capter les jurés <i>Moduler sa voix pour produire des effets, se détacher de ses notes, gérer ses déplacements</i>	/4	/4	/4

Bien que cette grille ne soit pas idéale – il aurait à mon sens fallu qu'elle se centre plus en détails sur les deuxième et troisième étapes –, elle a permis de faire l'objet d'une fiche de suivi du travail de groupe au fil des séances. En effet, il s'agissait d'un travail long qui comportait une recherche poussée dans l'œuvre, un travail de rédaction à la fois individuellement et en groupe – nous aborderons ce point plus en détails par la suite – et enfin, l'évaluation orale du procès. Cette triple évaluation sur la grille (auto-évaluation, évaluation d'un camarade, évaluation du professeur) permet de réduire la part de subjectivité du travail de l'élève et permet de voir étape par étape où il en est et ce qu'il doit modifier.

Qui plus est, je n'avais pas pensé à élaborer les critères de réussite avec mes élèves. Lors d'un exercice d'entraînement sur l'introduction du commentaire composé en classe – alors que nous avons déjà fait la méthodologie de l'introduction et détaillé point par point les étapes de celle-ci –, j'ai demandé aux élèves de les rappeler afin de constituer une grille au tableau à laquelle ils pourraient se référer pour construire cette introduction. Par exemple, les élèves se rappelaient qu'il fallait « contextualiser » l'extrait dont ils allaient faire le commentaire. Mais lorsque je leur demandais ce que signifiait le fait de « contextualiser », les réponses étaient fausses voire superflus : « c'est comme lorsqu'on doit situer l'extrait dans l'œuvre ? » ou encore « c'est en rapport avec la date madame, non ? ». C'est ainsi que j'ai compris l'utilité de l'élaboration des grilles d'évaluation avec la classe car, même si nous avons déjà travaillé sur ce point méthodologique durant la semaine de présentiel précédente, les rappels étaient nécessaires.

## **2.2. ...comme à l'oral**

Lorsque nous abordons la correction et sa codification, c'est-à-dire les codes ou critères d'évaluation que les élèves doivent respecter et sur lesquels ils vont être évalués, nous parlons avant tout de la correction de l'écrit. Or, ne pas codifier une évaluation orale rend l'évaluation impossible et cette absence de critères est difficilement rattrapable.

### **2.2.1. Cadre théorique**

Garcia-Debanc (1999) expose la difficulté qu'ont les enseignants à évaluer l'oral. Il y a – en effet – plus de facteurs qui rentrent en compte : « la production verbale ne peut être dissociée de la voix et du corps » (p. 195). Ceci est un élément important parmi les dix listés par C. Garcia-Debanc, et qui a correspondu en effet à ma difficulté à évaluer les premières prestations orales de mes élèves. Même une préparation minutieuse – en amont – de l'oral ne peut

remplacer le corps et la voix. Je suis obligée de tenir compte des mains de Paul<sup>7</sup> laissés dans les poches, des hanches qui se balancent d'Emma, des jambes croisées de Léa, du manque d'articulation de Yanis et des fautes de langue de Camille. Je me dois également de prendre en compte l'effort maladroit de Nina pour marquer son intonation, la prestation éloquente de Morgane qui a sauvé son groupe, la perte de moyens de Grace ayant pourtant tout préparé sérieusement et la surprenante prestation de Mathis qui n'avait pourtant pas assez travaillé.

Malgré tous ces facteurs supplémentaires qui entrent en jeu alors que nous devons nous centrer sur ce qui est dit, il n'y a aucun moyen de faire un retour sur la prestation car l'une des autres difficultés est que « l'oral ne laisse pas de trace » (Garcia-Debanc, 1999, p.196). Lors de la première et réelle évaluation orale de mes élèves, je me suis contentée de prendre des notes en ayant ma grille d'évaluation sous les yeux. Il s'agissait du procès de Médée, où plusieurs élèves passaient les uns après les autres (entre avocats et témoins). Il était donc impossible d'élaborer la notation des élèves durant la prestation et difficile de trop tarder également afin que les souvenirs ne soient pas trop lointains. La solution dans ses circonstances peut être, me semble-t-il, l'enregistrement. Soit pour permettre à l'élève de s'écouter et de s'auto-évaluer ; soit – s'il est trop réticent – d'avoir un moyen de retour comme nous pouvons retourner sur une copie lors d'une correction d'un devoir écrit.

### **2.2.2. Mise en pratique**

L'objectif principal de l'évaluation de l'oral est de donner aux élèves des clés afin de leur permettre de mieux s'exprimer. On ne peut évaluer l'oral au lycée sans les préparer à cet exercice particulier. Lors de ma séquence de Littérature d'idées sur « Le rôle des écrivains dans l'abolition de la peine de mort », j'ai demandé à mes élèves de préparer un discours audio en format mp3 durant leur semaine de distanciel. Ils devaient déposer cet audio sur le Padlet que nous avons créé dès le début du semi-distanciel. Le sujet du discours était le suivant :

En 1999, Amnesty international recensait 90 pays non abolitionnistes (46 % des Etats du monde) dont l'Arabie Saoudite, la Chine, les Etats-Unis, l'Iran, la Corée du Nord. En Europe, seules la Russie, la Biélorussie et la Serbie demeurent antiabolitionnistes. Les Etats-Unis se voulant une référence internationale, vous pensez qu'il est inconcevable qu'elles demeurent antiabolitionnistes. A l'aide de vos recherches, argumentez pour l'abolition de la peine capitale aux Etats-Unis.

Votre argumentation prendra la forme d'un discours que vous enregistrerez en format MP3 (vous pouvez le faire via votre téléphone portable). Cet enregistrement sera déposé sur le Padlet.

---

<sup>7</sup> Les prénoms ont été modifiés.

Les élèves avaient à leur disposition une feuille de route sur laquelle se déroulait le cheminement de leur travail, qui comportait trois grandes étapes : la recherche, la rédaction du discours, l'enregistrement. En ce qui concerne la recherche, j'avais créé une sitographie que les élèves pouvaient consulter afin de relever les éléments qui leur semblaient utiles. Concernant la construction du discours, j'avais listé les différentes étapes attendues mais les élèves avaient déjà rédigé des réquisitoires dans la séquence précédente, le travail de rédaction leur était donc plutôt familier. Il fallait alors et surtout que je les prépare à cet enregistrement audio. Le choix du format « audio » s'est imposé à moi par les circonstances du semi-distanciel qui ne me permettent pas de faire passer les élèves un à un en présentiel (un temps devenu trop précieux). J'y ai trouvé un avantage, la possibilité pour les élèves de recommencer l'enregistrement autant de fois qu'ils le veulent, comme lorsqu'ils font une réécriture d'un devoir.

J'ai donc, dans la séance qui précède ce travail, élaboré une activité autour de la lecture expressive. Les élèves doivent préparer une lecture expressive d'un extrait du discours de Badinter à l'Assemblée Nationale (1981)<sup>8</sup>. Les élèves ne connaissent pas le texte mais savent qu'il est important dans le cadre de notre séquence dès que j'annonce l'auteur et la date du discours. J'en joue et j'insiste sur l'importance de l'extrait, puis je leur annonce que je ne le lirai pas. C'est eux qui vont le lire, mais pas n'importe comment. Je leur explique que j'ai découpé l'extrait en quatre parties et que je vais distribuer à chacun d'eux une partie du discours. Les élèves ayant le même extrait se rassemblent et des groupes se constituent (quatre). En amont, nous nous sommes interrogés sur les différents points d'appui pour rendre la lecture expressive en faisant un rapide schéma au tableau (le ton, le rythme, le débit etc.). Ensuite, j'ai exposé au tableau trois situations de « jeu » pour les lancer dans cette lecture :

- vous lisez comme si vous étiez membre d'une manifestation
- vous lisez comme si vous étiez un expert sur un plateau télévisé
- vous lisez comme si vous étiez un professeur face à sa classe

Chaque groupe devait alors élaborer une lecture chorale de l'extrait afin de mettre en avant le passage choisi. Ils peuvent lire ensemble, mais aussi sélectionner un lecteur ainsi que des mots à dire en chœur pour les mettre en avant, etc. Les autres groupes devaient, par la suite, deviner de quelle situation il s'agissait. Nous débattons de chaque prestation et les groupes peuvent recommencer s'ils le souhaitent.

---

<sup>8</sup> Voir Annexe 4 : extrait du discours de Badinter, 1941

Enfin, comme l'objectif est de partir d'une lecture sensible et expressive du texte pour entrer dans sa compréhension, les élèves ont dû, à la fin des passages, remettre le discours dans l'ordre en fonction des indices qu'ils ont entendus comme les connecteurs et liens logiques.

La séance a été plutôt bien réussie mais elle n'a été possible uniquement que par le semi-distanciel puisque nous travaillons en demi-groupe. Elle ne paraît pas réalisable en classe entière, cela prendrait trop de temps et bien que le même passage soit intéressant à écouter plusieurs fois, la tâche de remettre le discours dans l'ordre serait beaucoup moins claire à réaliser.

### III. L'ENSEIGNANT EN RETRAIT DANS LA CORRECTION

Au fil de ma réflexion sur la posture de correcteur de l'enseignant, il m'a semblé nécessaire de reconnaître que – parfois – l'enseignant peut se mettre en retrait afin de laisser l'élève être maître de sa correction et donc acteur de son travail et pour ne pas polluer sa copie en faisant le choix – parfois – de ne pas tout corriger.

#### 3.1. L'élève : critique de son travail et du travail de ses pairs

##### 3.1.1. Cadre théorique

Les élèves – particulièrement au lycée – sont capables d'être évaluateur de leur travail, c'est même souvent plutôt profitable pour eux. Le Goff (2008) propose, pour les élèves de Seconde, des séances de rédaction où les camarades peuvent et doivent commenter des textes d'auteurs en groupe, afin de pouvoir élaborer une réécriture. Les élèves prennent donc la posture de « critique » en commentant le texte littéraire avant de prendre celle de rédacteur. Cette proposition permet ainsi de travailler « le littéraire par le *faire* » (Le Goff, 2008, p.19 ; c'est lui qui souligne).

Cette façon de travailler est transposable dans l'étude de la langue au lycée. En effet, la correction de la langue en début de carrière est une réelle problématique : doit-on tout corriger ? Devons-nous faire des rappels sur les copies ? Comment annoter les erreurs orthographiques ?

C. Avezard-Roger et C. Corteel (2020, p.5) résumant assez bien la problématique qui se pose :

Côté élèves, les réticences observées tiennent notamment au fait que la grammaire est bien souvent perçue comme dépourvue de finalité, et donc d'intérêt : ils ne comprennent pas les enjeux de la discipline et, de fait, la trouvent vaine et inutile. Les enseignants, quant à eux, font état de connaissances théoriques qu'ils jugent trop fragiles, et d'un malaise en lien avec la didactique de la discipline : l'enseignement de la grammaire est, pour nombre d'entre eux, un véritable problème. Pris en étau entre les réticences des élèves et leurs propres incertitudes (linguistiques et didactiques), ils éprouvent parfois à l'égard de ce domaine d'apprentissage un sentiment d'inquiétude teinté d'impuissance. Ces constats rejoignent celui de B. Hubert qui observe que « la question de l'enseignement de la grammaire, plus encore que celui d'autres domaines du français, met en échec les jeunes enseignants comme les enseignants confirmés ». En cause, selon lui, la scolarité même des enseignants qui « trainent avec eux un souvenir d'écolier où la grammaire est une matière confuse qui ne se "réfléchit" pas, où les réponses sont en vrai-faux, souvenir qui les "bloque" dans leur enseignement : ils ont peur de se tromper ». De fait, pour les élèves comme pour les (futurs) enseignants, la grammaire ne représente parfois qu'une simple activité d'étiquetage et se limite à un apprentissage « mécanique », bien loin d'une démarche réflexive sur la langue et son fonctionnement qu'elle devrait pourtant permettre et susciter.

Les élèves ne voient pas l'utilité des séances de langue, les jeunes professeurs ont peur de commettre des erreurs. La solution que j'ai pu trouver dans mon enseignement au lycée est de multiplier les points de langue ponctuels, en lien avec l'analyse du texte, permettant aux élèves de trouver un sens et une utilité à ce point de langue. Aussi, pour relier cette problématique à celle de la correction, il ne me semble pas judicieux de comptabiliser toutes les fautes des élèves dans les copies. En revanche, il est intéressant de mentionner, dans les critères de réussite, un point de langue qui a été travaillé en classe. Par exemple « je fais attention aux accords S-V dans ma rédaction ». Cela permet de cibler la relecture des élèves sur un point important et de donner, encore une fois, du sens à leur apprentissage. Aussi (et c'est le lien avec cette partie), il est intéressant et enrichissant pour les élèves de partir d'un corpus d'erreurs provenant de leur copie pour effectuer un point de langue. On peut très bien imaginer que les élèves sont en groupe et doivent corriger une copie d'un.e camarade et expliquer à chaque erreur corrigée de la justifier. J'ai effectué cet exercice, une fois, afin de faire un point sur les connecteurs logiques qui étaient absents ou parfois mal utilisés. L'étude de la langue mêlée à une correction ou auto-correction par les élèves permet de les ancrer dans cette notion d'utilité de la linguistique.

### **3.1.2. Mise en pratique**

#### *Les copies d'élèves comme source d'apprentissage*

J'ai débuté l'année scolaire avec une séquence sur la poésie amoureuse. Il s'agissait de ma première séquence qui était un peu longue et pas assez problématisée mais dans laquelle j'avais essayé de mettre en place des activités diverses, et souvent groupées.. Parmi elles, une activité corrective qui consistait en une auto-correction d'un paragraphe argumenté, le premier qu'ils avaient à produire. L'exercice s'appuyait sur le sonnet VIII de Louise Labé (*Sonnets*, 1555) et la consigne était la suivante :

En quoi l'amour est-il à la fois joie et souffrance dans ce poème ? Vous rédigerez deux paragraphes. Chaque paragraphe comprend votre idée, un exemple par une citation ou un relevé pour appuyer cette idée, ainsi que l'explication de cet exemple.

À la suite de ce premier exercice de rédaction codifié avec ma classe, je me suis rendu compte que le fond du poème ne posait pas de réel problème de compréhension car nous l'avions travaillé en amont, il s'agissait en réalité d'une sorte de synthèse problématisée. Néanmoins, malgré mes explications et schémas au tableau, les critères d'évaluation du

paragraphe n'étaient pas clairs. J'ai pu retrouver un certain nombre de problèmes, bien que courants, dans ces paragraphes :

- l'idée du paragraphe n'est pas annoncée
- la citation n'est pas entre guillemets
- la citation est beaucoup trop longue
- le paragraphe se termine par une citation
- l'explication ne fait pas référence à la citation relevée
- le paragraphe est déstructuré : sauts de ligne entre les étapes, pas de phrases (tirets, « idée: [...] / exemple: [...] / explication : [...] » etc.)

J'ai donc décidé d'établir quelques critères de réussite au tableau concernant simplement la structuration du paragraphe (afin qu'ils puissent le refaire), notamment :

- Le paragraphe ne fait qu'un seul « bloc » et commence bien par un alinéa
- Il comporte, dans cet ordre : un argument, une citation, l'explication de celle-ci
- Le paragraphe ne finit donc pas par une citation.

J'ai ensuite rendu aux élèves les exercices que j'avais ramassés. Je les ai annotés mais pas notés. Ils avaient donc des indications sur ce qui allait ou non sur leur copie.

Ensuite, j'ai établi un nombre de points par critères de réussite et je leur ai demandé de s'évaluer. J'ai précisé que la note ne compterait pas dans la moyenne mais qu'il fallait qu'ils se prêtent à l'exercice sérieusement afin de voir où ils doivent progresser.

Une fois que cette auto-correction a été effectuée, j'ai eu l'idée qu'ils échangent leur copie avec celle du voisin afin que ce dernier procède à son tour à la correction de la copie de son camarade. En réalité, cette seconde étape n'était pas prévue dans la préparation de mon cours mais elle m'est venue en classe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, lors de leur auto-correction, j'ai remarqué que les élèves avaient tendance à vouloir jeter un coup d'œil sur la copie du voisin et j'ai interprété cela comme un peu plus que de la curiosité, plutôt une envie de comparer, qui était tout à fait la bienvenue pour cet exercice qu'ils faisaient pour la première fois. Ensuite, il y avait – dans l'une de mes classes – une élève qui avait énormément de mal à s'intégrer car elle venait d'un petit collège privé et ne connaissait personne. Sa mère était très inquiète et avait écrit au professeur principal à plusieurs reprises. Afin d'éviter les phénomènes de groupe, j'avais donc effectué un plan de classe – nous étions à ce moment-là toujours en classe entière et non en semi-distanciel – et je l'avais placée à côté d'un élève moteur,

extrêmement participatif et particulièrement gentil. J'avais ainsi remarqué qu'il l'aidait discrètement pour son auto-correction et cette envie de travailler en groupe qui grouillait dans la classe m'a fait prendre cette décision. J'avais émis une consigne, car même s'ils n'étaient pas à côté de leurs amis, il est difficile pour des élèves de Seconde qui ne se connaissent pas bien de « critiquer » la copie de l'autre. Je leur avais donc dit que ce second temps correctionnel permettait à leur camarade de progresser et qu'ils ne « critiquaient » pas la copie de l'autre mais émettaient des conseils pour qu'il progresse. J'ai ainsi pu faire un constat : les élèves étaient plus sévères avec eux-mêmes qu'avec leur camarade. Pourtant, les notes de l'auto-correction et de la correction par le binôme restaient néanmoins proches<sup>9</sup>. Même si ce travail n'a pas aidé tous les élèves du premier coup, il a tout de même permis à la majorité d'y voir plus clair sur la codification d'un paragraphe argumenté. Je rajoute que le plan de classe que j'avais effectué mettait l'un à côté de l'autre deux élèves de niveaux moyens ou un élève de niveau plutôt faible à côté d'un élève d'un niveau plutôt fort, ou encore un élève timide à côté d'un moteur. Cela a permis aux élèves plus faibles d'avoir un exemple, aux élèves moyens de s'entraider et aux élèves plus timides d'avoir un exemple d'explication sur leur note formulée par l'élève moteur (souvent à l'aise à l'oral) lors de la mise en commun. J'ai voulu pousser cette séance correctrice au maximum et j'ai également distribué aux élèves un polycopié avec des extraits de leur copie par la suite<sup>10</sup>.

#### *Corriger la langue avec les élèves*

La correction de la langue est une réelle problématique, particulièrement au lycée. Corriger toutes les erreurs orthographiques, grammaticales et syntaxiques sur les copies peut être très chronophage. Qui plus est, sans retour en classe, ces corrections restent souvent non lues par les élèves et sans grande utilité. Il faut donc trouver des solutions afin de faire des rappels sur ces points de langue sans pour autant y passer toute une séance car elles sont souvent hors programme.

La correction des erreurs d'orthographe et des erreurs d'accord est un véritable sujet à débat concernant mes classes, et sur n'importe quel niveau me semble-t-il. Lors d'un écrit d'appropriation – après avoir travaillé sur le blason et le contre-blason de Marot *Le beau tétin / Le laid tétin* –, les élèves se sont mis en binôme et, après avoir choisi une partie du corps, l'un

---

<sup>9</sup> Voir Annexe 5 : exemple de quelques corrections par les élèves

<sup>10</sup> Voir Annexe 6 : polycopié de correction pour le poème de Louise Labé

devait en faire le blason et l'autre le contre-blason. Ce travail en binôme était en réalité plutôt individuel mais il permettait aux élèves d'avoir un camarade sur qui s'appuyer pour avoir des idées. Par la suite, certains binômes ayant fini avant d'autres, je leur ai proposé d'aller vers les binômes les plus en difficulté afin de pouvoir les aider à se corriger. De fil en aiguille, des groupes de quatre se sont constitués pour la relecture des écrits. Lorsqu'un camarade visualisait une erreur sur la copie de l'autre, il devait la lui spécifier et la lui expliquer. C'est un exercice correctif qui a plutôt bien fonctionné et qui a permis aux élèves de rendre des copies beaucoup moins fautes même si tous n'ont pas été capable de retenir les explications. Les limites de cette démarche sont néanmoins multiples. Tout d'abord, cela prend du temps. Ensuite, certains élèves, moteurs, ont tendance à prendre le crayon de leur camarade – j'ai eu le cas d'une copie avec un vers écrit par un autre élève – ce qui montre qu'il faut être particulièrement aux aguets dans le travail des groupes et précis dans les consignes afin que la copie de l'élève reste individuelle. Toutefois, on peut imaginer un texte écrit à plusieurs mains, ce qui peut faire l'objet d'une autre expérimentation. Nous pouvons également imaginer cet exercice de correction après un premier jet où chaque groupe a une copie anonyme d'un élève qu'ils doivent corriger. On part ainsi d'un corpus d'élèves afin de travailler la langue.

## **3.2. Apprendre à ne pas tout corriger de la même façon**

### **3.2.1. Cadre théorique**

#### **3.2.1.1. Apprendre à ne pas tout corriger**

M-H. Roques et S. David (2003, p.71) se sont interrogées sur la correction de la confiance dans les copies des élèves, et montrent qu'il n'est pas toujours évident de déceler s'il s'agit de l'élève (son *moi*) qui écrit, ou bien le *je* de la posture d'écrivain :

Corriger la confiance ? La question correspond aux préoccupations des enseignants des classes de troisième qui ne savent comment évaluer les productions de leurs élèves rédigées à la première personne. Est-il déontologiquement possible de corriger, c'est-à-dire, au sens étymologique du terme, de redresser la confiance ? Bien des dispositifs ont été proposés [...] qui permettent de protéger le *Moi*, de détourner l'aveu, de créer un *Je* différent du *Moi*, posé à bonne distance par l'acte même d'écrire ; en dépit de ces masques et de ces filets, élèves et enseignants ne parviennent pas à trouver leurs marques dans l'univers complexe du montrer-cacher qui constitue l'un des fondements du genre autobiographique.

Il est en effet peu évident de déceler la posture d'écrivain de l'élève et lui-même, surtout lors de travaux de rédaction « écrire à la manière de... ». Cela permet néanmoins à l'adolescent

de se livrer, tout en ayant un bouclier d'écrivain qui le protège. Nous pouvons corriger cette confiance par la façon dont elle est exprimée : corriger la syntaxe, la langue, le lexique. Néanmoins, il faut parfois ne pas corriger le fond de la confiance qui permet à l'élève, par le biais de l'écriture, de se construire. Les confessions faites sur la copie sont souvent des moments de libéralité pour les adolescents. Nous nous devons simplement de les apprécier ou de les interroger si elles sont préoccupantes.

### **3.2.2. Apprendre à ne pas tout corriger de la même façon**

Garcia-Debanc (2018) élabore une classification des différentes « situations d'écriture » que l'enseignant peut imposer à l'élève afin d'adapter une évaluation à chaque situation<sup>11</sup>. Elle élabore ainsi quatre statuts d'écriture :

- « Les écrits de travail, éphémères et provisoires » qui ne font pas l'objet d'une correction de la part de l'enseignant mais qui sont seulement une « trace » du travail effectué par l'élève.

- « les écrits brefs ritualisés [permettant une remobilisation des] savoirs linguistiques construits antérieurement en étude de la langue ». L'évaluation va ici comporter un petit nombre de critères de réussite qui va permettre la réussite du plus grand nombre.

- « les écrits d'imitation » qui s'inspirent des textes littéraires travaillés. Les critères d'évaluation sont ici plus nombreux, le travail est plus cadré et la réécriture nécessaire.

- Enfin, les « projets d'écriture de genres variés [mobilisant] un temps de réalisation important et [impliquant] plusieurs réécritures ». Ce statut d'écriture est selon moi celui que nous devons absolument travailler en classe au lycée. Les élèves doivent absolument apprendre à réécrire et à utiliser un brouillon. Si nous reprenons le terme de Petitjean (1989), nous devons faire des élèves des « sujets-écrivain ». Ainsi, il est préférable que l'élève revienne plusieurs fois sur sa copie sur ce type de rédaction.

### **3.2.3. Mise en pratique**

---

<sup>11</sup> Voir Annexe 8: Tableau récapitulatif des diverses situations d'écriture et de leurs modes d'évaluation respectifs (Garcia-Debanc, 2018)

- *L'évaluation en plusieurs « jets »*

Lors d'une séquence sur la monstruosité au théâtre, les élèves ont dû réaliser un plaidoyer ou un réquisitoire afin de défendre ou accuser Médée par rapport à leur lecture de l'œuvre de Corneille. En effet, leur évaluation sommative était le procès de Médée. Cette évaluation était une évaluation orale, qui nécessitait néanmoins plusieurs séances de préparation : une recherche et une analyse approfondies de la pièce, le passage obligatoire par l'écrit pour la construction et la rédaction des plaidoyers ou des réquisitoires. Les élèves étaient en groupe, et faisaient partis soit de l'accusation, soit de la défense. Ils n'avaient pas les deux argumentations à construire pour que ce ne soit pas trop chronophage pour eux. Néanmoins, ils devaient avoir une idée précise de l'argumentation possible du camp adverse afin de pouvoir les réfuter si besoin. La préparation de cette évaluation était assez ludique et plaisante pour eux, mais nous nous aventurons là dans une autre problématique. Ce qu'il faut retenir, c'est que les élèves avaient plusieurs jets à effectuer : ils ont d'abord rédigé un premier réquisitoire/plaidoyer seul, en distanciel (nous sommes, je le rappelle, en situation de semi-distanciel) qu'ils ont déposé sur le Padlet<sup>12</sup>. Ainsi, tout le monde pouvait y avoir accès, s'inspirer du travail d'un camarade ou comparer les arguments trouvés. De retour en présentiel, les élèves ont été mis dans des groupes, que j'ai constitués moi-même pour une question de différenciation. Ils ont dû rédiger un autre plaidoyer/réquisitoire, à plusieurs mains cette fois-ci, en mettant en commun leurs idées. Si cela ne paraissait pas être une évidence pour moi au départ, il est plus que nécessaire que les élèves reviennent plusieurs fois sur leur rédaction.

- *La confiance dans les copies*

Je me suis une fois retrouvée dans une situation où je me suis interrogée sur le fait de corriger ou non la confiance – problématique abordée par M-H. Roques et S. David (2003) – lors de la correction des blasons et des contre-blasons que les élèves avaient à rédiger dans ma première séquence sur la poésie. Je n'ai malheureusement pas pu remettre la main sur la copie en question, que je n'ai pas retrouvée dans le classeur de l'élève mais je m'en rappelle bien. L'élève avait fait un contre-blason sur les yeux bleus et abordait dans son poème un certain nombre de problèmes visuels comme la myopie, les yeux qui rougissent facilement, etc. Il dénigrait beaucoup ces yeux bleus et il m'a semblé qu'il parlait des siens. Je l'avais d'ailleurs déplacé au premier rang la semaine passée car il ne voyait pas le tableau correctement, il n'avait

---

<sup>12</sup> Voir Annexe 8 : page du Padlet avec leur production déposée

pas voulu me disant qu'il allait « bientôt changer sa monture de lunettes », j'avais donc dû insister. Le poème était plutôt réussi mais je ne savais pas quoi faire de cette confiance, à savoir : son complexe sur sa vue. Je me suis donc octroyé un petit mot : « poème très réussi, même si tu sembles un peu sévère avec ces petits yeux bleus ». J'ai considéré la copie de l'élève comme une page de dialogue car même si ce n'est pas conscient, il me semble qu'un adolescent qui se confie attend un retour quel qu'il soit, même si ce retour est extérieur à la correction de la copie.

## CONCLUSION

Cette réflexion nous a permis de voir que les annotations pouvaient être nuisibles pour les élèves si elles n'avaient pas d'autre sens que celui de blâmer ce que l'apprenant considère comme une erreur. Chaque annotation doit donc s'ancrer dans l'apprentissage de l'élève afin qu'il puisse se corriger et progresser. En ce sens, les grilles d'évaluation sont un outil intéressant à employer pour que les élèves comprennent plus spécifiquement ce qu'on attend d'eux lors d'une évaluation, bien que le déploiement des critères de réussite auprès des élèves laisse souvent place à une part de subjectivité corrective de l'apprenant, faible mais difficilement effaçable. C'est pourquoi ce dernier peut se mettre en retrait dans certains cas afin de laisser l'élève ou un camarade prendre la posture de correcteur souvent enrichissante au sein de l'apprentissage. Ainsi, il n'y a pas une correction mais des corrections diverses qui constituent un dialogue entre l'enseignant et l'élève permettant à ce dernier de se perfectionner. Nous pouvons ouvrir cette réflexion sur ce qu'elle peut apporter à un jeune enseignant. En effet, j'envisage autrement ma pratique corrective depuis peu et j'ai déjà supprimé les annotations que je pourrais appeler les annotations de *non-sens*, qui sont difficilement compréhensibles pour les élèves. Ma pratique d'enseignement future visualisera donc la correction – de façon encore plus claire – comme une source d'apprentissage incluse dans chaque séquence et donc au sein du parcours scolaire de l'élève.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTHÉLÉMY A. (1994). « L'insoutenable légèreté de l'évaluation ou les avatars de l'évaluation critériée », *Recherches* n°21, p.7-16. En ligne : [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/7\\_Barthelemy\\_R21.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/7_Barthelemy_R21.pdf)
- CAUTERMAN M.-M. (1994). « Evaluer avec des grilles », *Recherches* n°21 , p.122-129. En ligne : [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/01/121\\_Cauterman\\_R21.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/01/121_Cauterman_R21.pdf)
- DELCAMBRE I. (1994). « La note : mesure ou message ? », *Recherches* n° 21, p.18-23. En ligne : [https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/17\\_Delcambre\\_R21.pdf](https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/17_Delcambre_R21.pdf)
- ÉLALOUF M.-L. (2016). « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations », *Pratiques* n° 169-170. En ligne : <http://pratiques.revues.org/3150>
- GAGNON R., MONNIER A. et DOLZ J. (2014). « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite : l'exemple suisse romand », *Pratiques* n° 161-162. En ligne : <https://pratiques.revues.org/pdf/2120>
- GARCIA-DEBANC C. (2018). « Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ? », Conférence CNESCO. En ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits\\_note\\_Garcia-Debanc.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCEcrits_note_Garcia-Debanc.pdf)
- GARCIA-DEBANC C. (1999). « Evaluer l'oral », *Pratiques* n° 103-104, p.193-212. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1999\\_num\\_103\\_1\\_1867#prati\\_0338-2389\\_1999\\_num\\_103\\_1\\_T11\\_0194\\_0000](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867#prati_0338-2389_1999_num_103_1_T11_0194_0000)
- HALTÉ J.-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, p.61-69. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1984\\_num\\_44\\_1\\_2463](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463)
- *LE FRANÇAIS AJOURD'HUI* (2003) n°40. *Gestes et enjeux de la correction*. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-1.htm>
- *LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2020) n°211. *Connaissances et représentations en grammaire*. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-4.htm>
- LE GOFF F. (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches & Travaux* 73, p.19-34. En ligne : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.325>

- LOUBET M. (2019). « La question pas si bête : pourquoi les professeurs corrigent-ils les copies au stylo rouge ? » *I4actu*. En ligne : [https://actu.fr/societe/la-question-pas-bete-pourquoi-professeurs-corrigent-copies-stylo-rouge\\_26942845.html](https://actu.fr/societe/la-question-pas-bete-pourquoi-professeurs-corrigent-copies-stylo-rouge_26942845.html)

- MAS M. (1989). « Aspect du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère », *Repères* n°79, p. 7-21. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1989.1981>

- PETITJEAN A. (1989). « Écrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques », Dans M. Charolles *et alii* (dir.), *Pour une didactique de l'écriture*, Centre d'analyse syntaxique, Université de Metz, p. 107-139.

PILORGE J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques* n° 145-146, p.85-103. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1513>

## **TABLE DES ANNEXES**

**ANNEXE 1 : Consignes de création d'un magazine poétique**

**ANNEXE 2 : Quelques rendus de magazines poétiques**

**ANNEXE 3 : Exemples de copies de la lettre invective**

**ANNEXE 4 : Extrait du discours de Badinter (séquence 3)**

**ANNEXE 5 : Extrait du discours de Badinter (séquence 3)**

**ANNEXE 6 : Polycopié de correction pour le poème de Louise Labé**

**ANNEXE 7 : Tableau récapitulatif des diverses situations d'écriture et de leurs modes d'évaluation respectifs (Garcia-Debanc, 2018)**

**ANNEXE 8 : Production des discours déposée sur le Padlet par les élèves**

## ANNEXE 1 : Consignes de création d'un magazine poétique

Consigne : Vous êtes rédacteur en chef d'un tout nouveau magazine littéraire portant sur la poésie et vous devez créer le tout premier numéro de la revue. **Ce magazine devra présenter des poèmes issus de la littérature française et francophone du moyen-âge au XIXe siècle uniquement.** L'objectif sera de faire redécouvrir notre patrimoine poétique aux lecteurs.

Votre magazine se composera de :

– Une première de couverture indiquant le titre de votre magazine ainsi qu'une illustration de votre choix.

– Un éditorial de 20-30 lignes (texte de type argumentatif rédigé par le directeur ou le rédacteur en chef du magazine qui vise à exprimer son point de vue sur un sujet et donner envie de découvrir la suite au lecteur) :

\*Introduction sur la poésie (définition) et ce qu'elle représente dans notre monde actuel.

\*Développement argumenté (au moins 3 arguments) sur l'objectif de votre magazine concernant le genre de la poésie et l'effet produit/recherché sur le lecteur ou encore son intérêt dans notre société.

\*Conclusion invitant à feuilleter la suite.

– Une sélection de **6 poèmes** d'époques différentes et variées s'inscrivant dans la période indiquée et les caractéristiques proposées se regroupant autour d'un thème précis.

!/ Il ne faut pas omettre de les classer chronologiquement.

– Chaque poème devra être accompagné d'une illustration artistique correspondante et d'une brève explication des émotions qui se dégagent du poème ainsi que des raisons pour lesquelles il figure dans la sélection.

– Une quatrième de couverture selon votre goût.

Caractéristiques :

• Vous pouvez rédiger votre magazine à l'ordinateur (police 12) ou à la main : il me faudra, peu importe votre choix, une version **PAPIER**.

• Il faut indiquer les références (selon le modèle suivant : **Auteur**, *Titre du recueil*, « Titre du poème », année de publication) pour chaque poème.

• Il faut indiquer également l'origine des illustrations (selon le modèle suivant : **Auteur**, *Titre de l'œuvre*, année).

• Le choix du thème est libre (sentiments, nature, animaux, guerre, mort, partie du corps, enfance, etc.)

• Assurez-vous que les poèmes sélectionnés aient été publiés (pas d'artistes en herbe !).

Il vous suffit pour cela de taper le nom de l'auteur dans le moteur de recherche pour vérifier son statut, si vous avez un doute.

Aide :

→ Vous pouvez, consulter chez vous, peut-être, des magazines, pour voir comment ils sont composés afin de vous en inspirer.

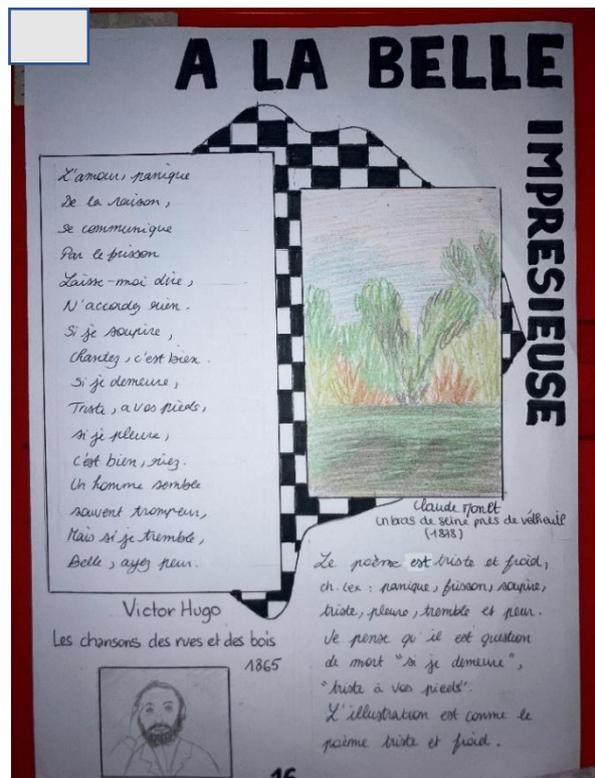
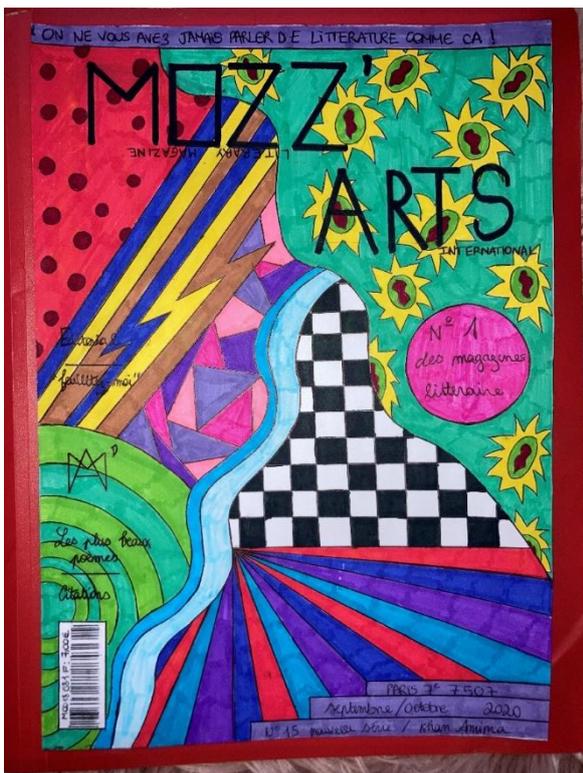
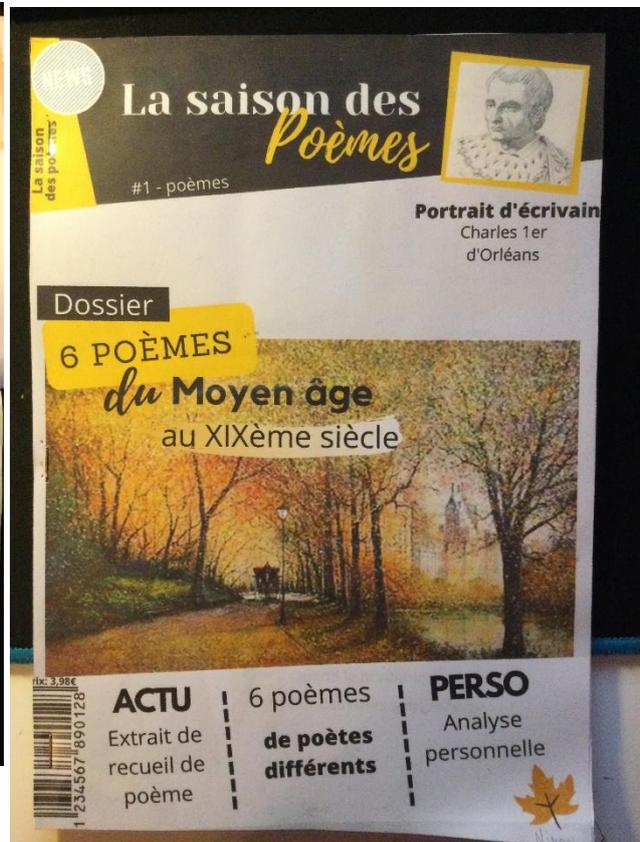
→ Si vous ne comprenez pas en quoi consiste la rédaction d'un éditorial, voici un lien qui vous invitera à découvrir *Le Nouveau Magazine Littéraire* : <https://www.nouveau-magazine-litteraire.com/pour-le-meilleur-et-pour-shakespeare>

→ Voici quelques sites que vous pouvez consulter afin de lire des poèmes et d'établir votre sélection, n'hésitez cependant pas à vous rendre au CDI :

<https://www.poetica.fr/> <https://poesie.webnet.fr/> <https://www.poemes.co/liberte.html-2>

=> Commencez par prendre le temps de lire des poèmes ! Vous vous occuperez ensuite de réfléchir à vos choix en faisant l'effort de les comprendre puis vous penserez aux arguments pour rédiger le contenu ainsi que l'édito ! **Bon Travail !**

**ANNEXE 2 : quelques rendus de magazine poétique (1<sup>ère</sup> séquence)**



Ce poème est un sonnet en alexandrin où le blason se transforme en contre blason.  
En effet, l'éloge de la beauté de la femme perçue à la première lecture est en fait la description d'une vieille femme révolant le poète.  
C'est aussi une sorte de *momento mori*.



**Quand vous serez bien vieille**

Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle,  
Assise auprès du feu, dévidant et filant,  
Direz, chantant mes vers, en vous émerveillant :  
Ronsard me célébrait du temps que j'étais belle.

Lors, vous n'aurez servante oyant telle nouvelle,  
Déjà sous le labeur à demi sommeillant,  
Qui au bruit de mon nom ne s'aïlle réveillant,  
Bénissant votre nom de louange immortelle.

Je serai sous la terre et fantôme sans os :  
Par les ombres myrteux je prendrai mon repos :  
Vous serez au foyer une vieille accroupie,  
Regrettant mon amour et votre fier dédain.

Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain :  
Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

Pierre de Ronsard *Sonnets pour Hélène*, 1578

**A LA MARQUISE DU CHATELET**

Ainsi donc cent beautés nouvelles  
Vont fixer vos brillants esprits  
Voulez-vous aux érudites,  
Aux feux follets de mes écrits  
Pour des lumières immortelles ;  
Et le système d'Arnould  
Vient éclipser mes bagatelles :  
Et m'en suis-je fâché ni surpris,  
Un esprit vrai doit être épris  
Pour des vérités éternelles :  
Mais ces vérités que sont-elles ?  
Quelle est leur usage et leur prix ?  
De quoi devant que je chérisse  
La raison ferme et lumineuse  
Vous montrera les cieux défaits,  
Et d'une main audacieuse  
Vous détruira les restes  
De la nature ténébreuse :  
Mais, sans le secret d'être lumineuse,  
Il ne vous aura rien appris.

Chapitre 19 *Épître*  
Inconnu

Le poème est parfaitement  
à la hauteur de Voltaire.  
Complexe mais lumineux  
, il renferme des mots  
de toutes beautés.

Voltaire  
Épîtres, stances et odes  
1778

Quelques mots sur l'Auteur  
Voltaire, né le 21 novembre 1694 à Paris et  
mort dans la même ville le 30 mai 1778,  
est un écrivain, philosophe et homme d'affaires.

12

NOUVEAU MAGAZINE POÉTIQUE

**aProseStrophe**

**N°1**

**La Vieillesse**  
« Déclin ou  
Accomplissement ? »

Pour y répondre :

Charles D'Orléans  
Joachim Du Bellay  
Pierre Corneille  
Pierre De Ronsard  
Alphonse Daudet  
René-François Sully Prudhomme

Parmi les plus grands poètes de la langue française

**Tous à Vos plumes !**

Chaque semaine postez vos plus beaux  
poèmes sur le site de notre magazine :  
[www.aprocestrophe.fr](http://www.aprocestrophe.fr)

**ANNEXE 3 : exemples de copies de la lettre invective (séquence 3)**

Vous rédigerez une lettre écrite par Médée pour Jason avant qu'elle commette l'irréparable.  
**Dans cette lettre Médée :**

- récapitule toutes les actions qu'elle a faites pour Jason.
- écrit son incompréhension à être la seule fautive aux yeux de Créon.
- décrit les trahisons de Jason à son égard.
- met en garde Jason, sans lui dévoiler tous ses plans, face aux crimes qu'elle va commettre.

Lettre de Médée

Cher Jason,

Je t'écris cette lettre car je ne sais pas si j'ai la possibilité de te revoir, je veux te dire tout ce que j'ai sur le cœur et que je pense de tout ça. Tout d'abord je vais te rappeler ce que j'ai fait pour toi pour que tu ne me lâches pas. J'ai d'abord endormi le dragon pour récupérer la toison d'or qui était par mon père. De plus, j'ai trahi en la volant. De plus, j'ai tué ton frère car il nous empêchait de voler la toison. J'ai rajouté ton père et ai fait croire aux filles Pélie qu'elles pourraient elles aussi, rajeunir leur père alors qu'en fait la potion que j'ai préparé a tué leur père. (Et) après tout cela, nous étions heureux, nous avions des enfants et nous étions mariés, tu as quand même osé me tromper. Et je vais être punie par la faute, par toutes les choses que tu m'as demandé de faire et que j'ai fait car je t'aimais. Tu m'as manipulé et je crois que le pire, c'est que

*mon, c'était une femme.*

Mon cher Jason,  
 Si aujourd'hui je t'écris cette lettre c'est seulement pour t'exprimer toute ma colère et ma haine envers toi car pour toi, j'ai tout sacrifié, notamment ma famille alors que c'est tout ce que j'avais de plus cher à mes yeux. Mon propre père m'a même laissé à l'abandon comme si j'étais la seule fautive dans cette histoire! Mais que toi tu m'as trahie et trompé avec cette Créuse; et ça je ne te le pardonne jamais. (Mais) sache que ma vengeance sera terrible et tu feras souffrir de ce que toi tu m'as fait souffrir. Et tu préféreras mourir! Plutôt que de subir tout ce que je ferai à toi et à ta nouvelle petite épouse! *et les enfants?*  
 D'ailleurs <sup>du côté</sup> Jason, tu rappelles tu tout ce que j'ai fait pour nous mais surtout pour toi, alors que Créuse (elle) m'a bien fait. Enfin je te signale que je t'ai aussi à voler la toison d'or, donc trahi mon père. J'ai tué mon frère, tu Pélie tout ça pour que tu récupères ton fichu trône qui au dernier me utilisais pas et redonner.

Je te laisse là-dessus mais prends garde à toi

Médée

Jason,  
 J'ai trahi mon père en t'aider à récupérer la toison d'or, tuas mon frère puis dépense tes montres sur la flotte, rajeunir ton père pour qu'il puisse assurer la royauté de Thésalie après avoir tué Pélie on me servait de ses filles. Je t'ai tout donné sans rien te demander en retour et tu as tout pris, tu es égoïste Jason! En voyant que tu m'as aussi trahie, je t'aimais et toi tu m'as fait qu'apprécier ce que je pouvais t'offrir; tu es vraiment un mari indigne! J'ai tout fait par amour pour toi et pour récupérer ton pouvoir. Pourquoi Créon (mon) me seul dans ce bateau qui est c'est crime? Je ne suis pas la seule coupable de ces crimes, mais tu pas oublier que nous l'avons fait à deux. Pourquoi j'ai tout pris? Pour tout cela tu vas souffrir ton âme s'agrandira, tu perdras tout ce qui t'est cher et ton statut et par la tristesse tu perdra et ton âme s'envelopera.

Signature?

*une statue de statut*

Devoir Français

Mon cher Jason,

Je t'écris cette lettre pour te mettre en garde, en garde de qui me dis-tu? En garde de moi, je vais d'être banni de Corinthe et je vais d'approcher les trahisons que tu m'as faites. Tu m'as trahi Jason, tu m'as promis, mais je et amour et tu as osé me tromper, j'ai tout fait pour toi, je t'ai aidé avec la toison d'or, tu serais mort à cette heure sans mon aide, j'ai tué Pélie pour que tu récupères ton trône, j'ai même été jusqu'à tuer mon propre père! J'ai tout fait pour toi par amour et c'est ainsi que tu me récompenses? Tu saches que j'allais être banni et tu n'as rien fait pour y remédier, tu as préféré t'amuser avec cette Créuse et profiter dans ce château. J'ai eu une discussion avec Créon, il a osé me dire que j'étais la seule coupable, que j'étais la seule qui devais être punie, et te rend compte? Pourquoi devrais je être la seule coupable alors que tu m'as tout de même insisté à t'aider? Pourquoi devrais je être banni alors que tu tu restes à Corinthe? Cela étonne bien que tu restes avec sa fille, et celle d'arranger de me bannir. Sache une chose Jason, tu ne t'en sers pas comme ça, je me vengerais, je me vengerais... Parle bien de tes enfants, de Créuse et de ton

*B pour la vent actualité*

*il aurait été intéressant de dire pourquoi.*

## ANNEXE 4 : extrait du discours de Badinter (séquence 3)

Séquence 3 : le rôle des écrivains dans l'abolition de la peine de mort

Séance 3 : Lecture expressive du discours

- **Robert Badinter, Discours à l'Assemblée Nationale (1981)**

*Robert Badinter, garde des sceaux, a porté le projet de loi d'abolition de la peine de mort en France. Voici un extrait de son discours.*

Parce qu'aucun homme n'est totalement responsable, parce qu'aucune justice ne peut être totalement infaillible, la peine de mort est moralement inacceptable. Pour ceux d'entre nous qui croient en Dieu, lui seul a le pouvoir de choisir l'heure de notre mort. Pour tous les abolitionnistes, il est impossible de reconnaître à la justice des hommes ce pouvoir de mort parce qu'ils savent qu'elle est faillible.

Le choix qui s'offre à vos consciences est donc clair : ou notre société refuse une justice qui tue et accepte d'assumer, au nom de ses valeurs fondamentales – celles qui l'ont faite grande et respectée entre toutes –, la vie de ceux qui font horreur, déments ou criminels ou les deux à la fois, et c'est le choix de l'abolition ; ou cette société croit, en dépit de l'expérience des siècles, faire disparaître le crime avec le criminel, et c'est l'élimination.

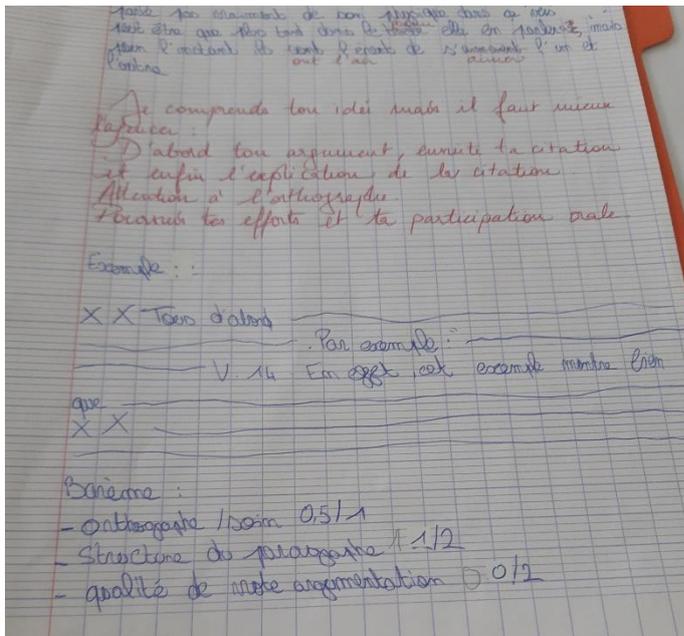
Cette justice d'élimination, cette justice d'angoisse et de mort, décidée avec sa marge de hasard, nous la refusons. Nous la refusons parce qu'elle est pour nous l'anti-justice, parce qu'elle est la passion et la peur triomphant de la raison et de l'humanité.

J'en ai fini avec l'essentiel, avec l'esprit et l'inspiration de cette grande loi. Raymond Forni, tout à l'heure, en a dégagé les lignes directrices. Elles sont simples et précises.

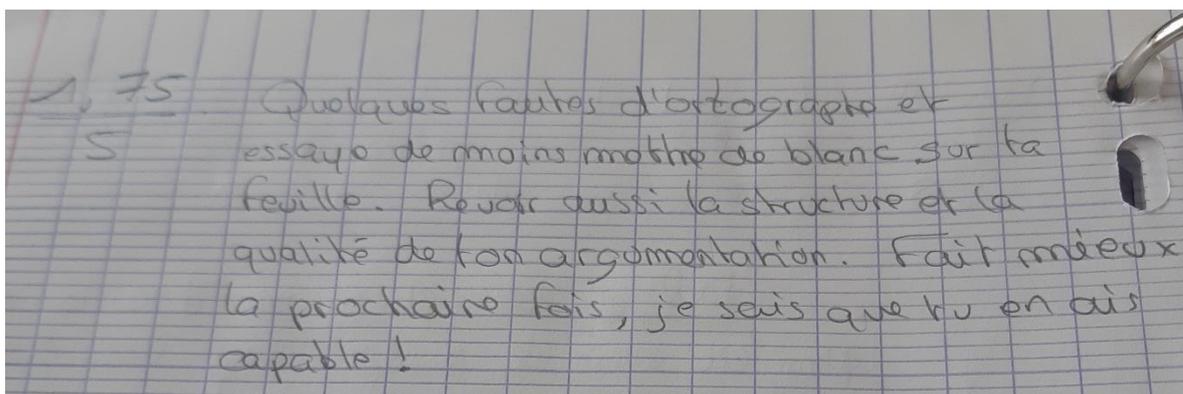
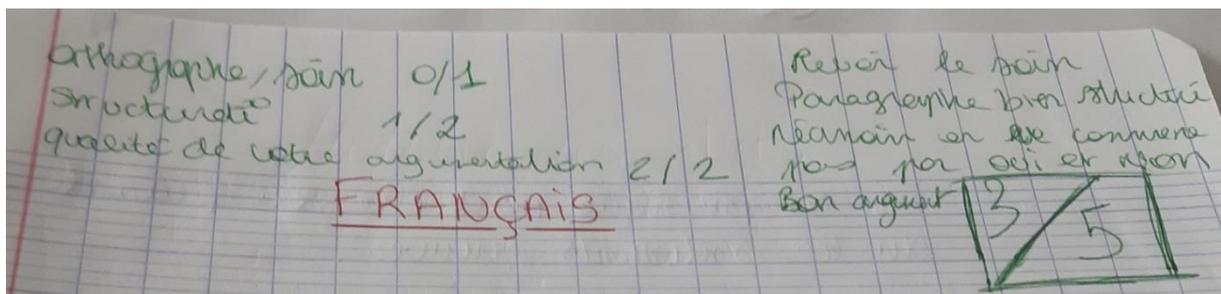
Parce que l'abolition est un choix moral, il faut se prononcer en toute clarté. Le Gouvernement vous demande donc de voter l'abolition de la peine de mort sans l'assortir d'aucune restriction ni d'aucune réserve. Sans doute, des amendements seront déposés tendant à limiter le champ de l'abolition et à en exclure diverses catégories de crimes. Je comprends l'inspiration de ces amendements, mais le Gouvernement vous demandera de les rejeter.

## ANNEXE 5 : quelques exemples d'une auto-correction et de corrections par un camarade

Voici l'exemple d'une auto-correction où l'élève a décidé de faire un schéma du paragraphe argumenté pour s'aider :



Voici deux corrections faites par des camarades, toujours bienveillantes :



## ANNEXE 6 : polycopié de correction pour le poème de Louise Labé

### Correction du contrôle intermédiaire

#### 1. En quoi l'amour est-il à la fois joie et souffrance dans ce poème ?

Cochez les paragraphes justes et corrigez les autres.

- Dans ce poème l'amour est à la fois joie et souffrance car elle a vécu de bonnes histoires d'amour qu'elle exprime dans ce poème. Exemples : « Je vis, je meurs, je me brûle et me noie » v.1 « J'ai grands ennuis entremêlés de joie » v.4. Donc Louise Labé raconte dans ce poème ces bonnes histoires d'amour qu'elle a passés.
- Louise Labé conclut le poème avec un tercet. A la différence des autres vers, il n'y a pas d'antithèses. C'est plutôt la strophe qu'il faut lire si on veut comprendre ce qu'elle évoque : « Puis quand je crois ma joie [...] en mon premier malheur ». Souvent Louise Labé est heureuse, elle est même « au haut » de son « désiré heur » mais le « malheur » la rattrape et elle est accablée de douleur. Cette strophe est déchirante. On peut ressentir son affliction et son incompréhension.
- Aussi, dans ce poème, l'amour est souffrance car elle explique qu'à certains moments Louise Labé souffre de l'amour que lui apporte son homme : « Il me remet en mon premier malheur ». Dans cette citation, on peut comprendre que son homme l'a trahie, lui a fait du mal, pour que le poète replonge dans une tristesse profonde, alors que tout se passait bien entre eux.
- Ici encore l'amour est à la fois joie et souffrance car Louise Labé nous parle de son « désiré heur » v.13 puis de son « premier malheur » v. 14. Elle nous parle donc de son bonheur tant « désiré » exprimant une grande joie puis de son « premier malheur » exprimant une terrible souffrance.

#### 2. Expliquez le vers 9 « Ainsi Amour inconstamment me mène ».

Cochez la réponse juste et corrigez les autres.

- Dans ce vers « Ainsi Amour inconstamment me mène », le poète essaye de nous montrer qu'elle est guidée par un amour incertain, comme une sorte de labyrinthe qui nous guide quelque part mais l'on ne sait pas où. Cela peut peut-être lui faire peur. Elle est guidée vers l'inconnu.
- Le vers 9 veut dire que la poétesse ressent un amour instable, un amour de joie et de souffrance : « Et quand je pense avoir plus de douleur, sans y penser je me trouve hors de peine ». La poétesse pense à la douleur de son amour puis à un amour rempli de bonheur. « Et être au haut de mon désiré heur il me remet en mon premier malheur ». Ici, elle pense à un bel amour puis à la peine de cet amour.
- « Amour » (vers 9) est la personnification d'une entité qui crée l'amour comme Cupidon. « Ainsi Amour inconstamment me mène » (vers 9) signifie que Cupidon rend amoureuse Louise Labé de manière instable et « Il me remet en son premier malheur » dit que Cupidon l'a fait tomber amoureuse de nouveau et qu'elle a peur d'aimer.

#### 3. Faites le paragraphe argumenté de la question suivante : Comment Louise Labé décrit-elle le sentiment amoureux dans ce poème ?

Insérez vous de votre copie et des éléments de correction

**ANNEXE 7 : Tableau récapitulatif des diverses situations d'écriture et de leurs modes d'évaluation respectifs (Garcia-Debanc, 2018) :**

<b>Statut de l'écrit</b>	<b>Forme d'évaluation</b>
<b>Ecrits de travail</b>	<b>Exploitation orale</b>
<b>Ecrits brefs remobilisant des savoirs linguistiques</b>	<b>Evaluation sommative rapide car nombre limité de critères et mise en réussite des élèves</b>
<b>Ecrits d'imitation en relation avec des textes littéraires</b>	<b>Nombre limité d'indicateurs à observer dans l'évaluation. Place importante réservée à l'analogie et à l'implicite. Réécriture très ciblée</b>
<b>Projets d'écriture</b>	<b>Elaboration de critères et évaluation critériée en vue d'une ou plusieurs réécritures. Socialisation des écrits produits et interaction lecture/écriture en vue d'une ou plusieurs et réécriture</b>

## ANNEXE 8 : Production des discours déposée sur le Padlet par les élèves

The image shows a screenshot of a Padlet 2nd page titled "Partagez vos travaux !". The page is organized into several columns representing different sessions:

- Séance 9 : La préparation du procès**: Contains a document titled "Le procès approche..." with the text "Bon courage mes futurs avocats !". Below it is a table with columns for "Paris", "Chambéry", and "Arles, Valence, St Germain".
- Séance 9 : plaidoyer/réquisitoire**: Contains the text "L'heure est à la rédaction ! N'oubliez pas de m'envoyer vos témoignages sur l'ENT. Bon courage !".
- Séance 10 : Un personnage monstrueux en pleine action et en représentation**: Contains the text "Ne vous y prenez pas à la dernière minute... Bonjour à tous, voici le travail de la semaine, vous avez jusqu'à vendredi. Bon courage !".
- Séance 11 : la monstruosité de guerre**: Contains the text "Dernière ligne droite Courage, ensuite la séance terminée et... vous êtes en vacances !".

At the bottom of the page, there is a note: "feuille de route n°5 Word document padlet drive".

## RÉSUMÉ

La correction des jeunes enseignants peut s'avérer discutable dès lors que nous analysons les annotations présentes sur les copies des élèves : elles sont parfois nuisibles à ces derniers ou détiennent peu de sens pour une éventuelle progression. Ce mémoire tente de porter une réflexion sur les démarches correctionnelles à adopter, qui sont évidemment multiples en fonction de l'exercice demandé à la classe. En ce sens, les grilles d'évaluation peuvent être un outil intéressant pour l'enseignant ainsi que pour l'élève. Ce dernier peut comprendre plus spécifiquement les attendus à travers des critères de réussite établis, bien que la correction de l'enseignant laisse souvent place à une marge de subjectivité, notion également abordée au sein de cette réflexion. C'est pourquoi il est intéressant de positionner l'apprenant comme un acteur de sa propre correction ou de la correction d'un de ses camarades et d'ancrer ce processus de correction au sein de l'apprentissage de ce dernier.