



Rendre plus efficace la correction des rédactions

rapport PAREA

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

Rendre plus efficace la correction des rédactions

Rapport PAREA

Julie Roberge

© Julie Roberge et Cégep André-Laurendeau, 2008

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2008

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2008

ISBN 978-2-920928-41-1

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Julie Roberge

et



Cégep André-Laurendeau

1111, rue Lapierre

Montréal (arr. LaSalle), Québec

H8N 2J4

514.364-3320

www.claurendeau.qc.ca

Peinture de la page couverture :

« La remise »

Manon Otis, acrylique sur papier arches 2008

Collection privée

REMERCIEMENTS

La présente recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec, par le biais du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Qu'il me soit permis ici de remercier monsieur Robert Poulin, directeur du soutien aux établissements ainsi que monsieur Jason Morin, responsable du programme PAREA, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Je voudrais aussi remercier la Direction générale et la Direction des études du Cégep André-Laurendeau, pour leur support tout au long de cette recherche. Mes remerciements vont aussi aux enseignants et aux élèves qui ont bien voulu participer à la recherche, ainsi qu'aux Directions des études des collèges participants.

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

REMERCIEMENTS

Je n'aurais pas pu vivre une recherche comme celle-là avec une certaine sérénité sans le support inconditionnel d'un nombre important de personnes qui tournoient dans ma vie.

Au cégep André-Laurendeau :

- ✍ Hervé Pilon, directeur général : merci de m'avoir poussé dans le dos pour entreprendre cette recherche, question de m'occuper un peu! Merci de l'appui inconditionnel à l'ensemble de mon œuvre...
- ✍ Isabelle Lamarre, directrice des études : merci pour le support et la compréhension. Merci pour le « plan B ». Merci pour tous les accommodements, raisonnables ou non...
- ✍ Louise Ross, conseillère pédagogique : merci pour le temps, l'énergie, le sourire et les rires. On se fera un « vin et pinottes » bientôt.
- ✍ Les étudiantes Marie-Eve Gloutnez pour la transcription des entrevues et Stéphanie Vachon-Chaussé comme assistante de recherche : merci pour votre rigueur et votre disponibilité. C'était beaucoup d'heures en bien peu de temps.

Ailleurs, dans le réseau collégial :

- ✍ Les quatre profs dont je ne peux divulguer les noms : merci pour votre patience et votre savoir-faire.
- ✍ Les 16 élèves dont je dois taire l'identité : merci pour votre fraîcheur de vivre, votre spontanéité et votre générosité.
- ✍ Les directions des études des quatre cégeps participants qu'il me faut garder sous silence : merci de votre appui.
- ✍ Sylvie Bessette, conseillère pédagogique du cégep de Sherbrooke : merci pour le temps, la compréhension, les conseils éclairés.
- ✍ Lynn Lapostolle, ARC : merci pour les suggestions et le support.
- ✍ Isabelle Laplante, CDC : merci pour les recherches et les nombreuses réponses rapides à mes nombreuses questions.
- ✍ Michèle Gingras, SRAM : merci pour tous les chiffres sur la réussite des élèves au collégial, merci pour la rapidité du service...

Ailleurs, dans la vie :

- ✍ Mon amie Geneviève Messier : merci pour ces heures passées à relire, à corriger et à colorier!
- ✍ Mes amis et collègues avec qui je discute correction des copies depuis tant d'années : Louise-Anne Cusson, Rosalie Roy, Daniel Stewart, Chuck Pearo, Laura King, Guillaume Robidoux, Priscilla Boyer, Serge Marcotte, Amélie Guay, Clémence Préfontaine, Lizanne Lafontaine, Richard Laroche, Luc Papineau, Michaël Héту. Merci pour vos conseils et vos réflexions éclairées.
- ✍ Mes amis et collègues du Conseil d'administration de l'Association québécoise des professeurs de français de la section de Montréal qui savent à quel point la compréhension de la correction des copies me tient à cœur : merci pour votre amitié, groupe.
- ✍ Mes amis Denis et Sylvain : merci pour votre « *shack* au bord du lac ». Si j'ai pu écrire la tête tranquille, c'est grâce à cet oasis de paix et aux bibittes qui me gardaient à l'intérieur!
- ✍ La peintre Manon Otis, mère d'une ancienne étudiante : merci pour ce tableau unique, « La remise », qui présente si bien ce rapport...
- ✍ Un merci bien spécial à Edmond, mon bon vieux portable. Merci aussi à mon iPod qui a meublé tous mes moments de doute, d'incertitude, de questionnements... Je pourrais aussi remercier *Bureau en gros* et le service de livraison de *St-Hubert*... ☺

Merci!

RÉSUMÉ

Mots clé : correction, commentaires, compréhension, rédaction, élèves, français

Quatre enseignants ont corrigé 16 analyses littéraires d'élèves moyens-faibles inscrits au premier cours de français (601-101-04) dans le cadre du déroulement normal de la session d'automne 2006. Pour ce faire, ils ont utilisé deux modalités de correction : la moitié des copies a été corrigée de façon « traditionnelle », c'est-à-dire que les enseignants ont rédigé les commentaires sur la copie de l'élève; l'autre moitié des copies a été corrigée par le biais d'une cassette audio où l'enseignant enregistre et transmet oralement ses commentaires à l'élève. Dans la correction « papier-crayon » comme dans celle sur cassette, sept types de commentaires ont été analysés : l'absence de commentaire, la correction de l'erreur, la trace, le commentaire codé, le commentaire exclamatif-interrogatif, le constat et le commentaire mélioratif. Les copies corrigées et commentées ont été remises aux élèves qui en ont pris connaissance et qui devaient, par la suite, écrire une deuxième version de leur texte, à la lueur des commentaires écrits ou dits par leur enseignant. Des derniers ont ensuite corrigé ces deuxièmes versions et constaté les améliorations entre les premiers et seconds textes écrits par les élèves.

Résultats

Dans l'absolu, les élèves disent comprendre des commentaires des enseignants, qu'ils soient écrits ou oraux. La verbalisation a effectivement démontré que les élèves arrivaient à rephraser les commentaires de leur enseignant, mais leur compréhension réelle de ce qu'ils doivent faire de ces annotations est plus fragile, d'autant plus que peu de commentaires donnent réellement de pistes précises pour réécrire le texte. Certains commentaires sont mieux compris que d'autres : c'est le cas du commentaire codé (pour identifier les erreurs de langue), à l'écrit comme à l'oral. À l'écrit, c'est le commentaire mélioratif et le commentaire exclamatif-interrogatif qui sont le mieux compris par les élèves, en ce sens où ils savent comment améliorer leur deuxième version en tenant compte de ces commentaires. À l'oral, le constat et le commentaire mélioratif sont les mieux compris, notamment grâce à la longueur des explications enregistrées sur le support audio. Globalement, les commentaires oraux ont donné de meilleures pistes de réécriture aux élèves et ces derniers ont mieux réussi leur deuxième version de leur texte. La recherche a toutefois permis de constater à quel point les élèves moyens-faibles n'ont aucune stratégie efficace de lecture, tant de leur propre texte que des remarques des enseignants. Ils ne possèdent pas plus de stratégies efficaces d'écriture, ce qui diminue considérablement la compréhension qu'ils peuvent avoir des commentaires de leur enseignant. Au fond, peut-être comprennent-ils un peu les commentaires des enseignants, mais comme ils ne savent pas comment les réinvestir, les commentaires se révèlent peu aidants pour les élèves.

ABSTRACT

Key words: correction, marking, commentary, comprehension, writing, students, French

Four teachers marked 16 literary analyses written by students of weak-to-average ability registered in the first of four French courses (604-101-04) during the Fall, 2006 semester. To accomplish this, half the assignments were marked in the 'traditional' manner in which the teacher wrote comments on the students' papers. The other papers were marked orally, via audio cassette on which teachers recorded their comments. In both the pen-and-paper and audio formats, the following seven types of commentary were analyzed: absence of commentary, error correction, undefined marks, coded commentary, exclamation/interrogation, statement, and suggestions for improvement. Marked papers with written or oral comments were returned to students who were then required to produce a second version taking into account the teacher's written or verbal comments. Teachers then marked the second versions and took note of the improvements between the first and second versions.

Results

Overall, the students said they understood the teacher's comments, in both written and oral formats. Discussions showed that the students were able to paraphrase their teacher's comments, but that their fundamental understanding of what to do with these annotations remained weak, particularly because the comments proposed few avenues for correction. Some comments were better understood than others; this was the case with coded commentary (identifying language mistakes) in both written and oral formats. In the written marking, comments containing suggestions for improvement and exclamation/interrogation were the best understood in that students were able to take these comments into account in their second versions. In the audio format, comments containing statements and suggestions for improvement were best understood, thanks to the length of the explanations in the audio recordings. Overall, oral comments provided students with the best leads for re-writing; indeed, students whose papers were marked orally did a better job of re-writing their texts than those who received written comments. This research also showed that weak-to-average students have failed to acquire effective reading strategies, whether it be of their own texts, or of their teacher's comments. These students are also lacking in effective writing strategies, which is another factor that weakens their ability to understand their teacher's comments. While it is possible that they have a basic understanding of some of the teacher's comments, they are unable to act upon them, which makes the comments of little value to the students.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	I
Résumé	III
Abstract.....	V
Table des matières	VII
Liste des figures	XV
Liste des tableaux	XVII
Liste des annexes.....	XIX

Introduction.....	1
--------------------------	----------

Chapitre I : Problématique

1. Qu'est-ce que corriger? Quelques définitions conceptuelles	4
1.1 La correction	5
1.2. Distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative	8
1.3 L'annotation des copies d'élèves.....	10
1.3.1 Une définition de l'annotation	10
1.3.2 L'annotation écrite	12
1.3.3 L'annotation orale.....	16
2. Le modèle du processus de correction d'une production écrite	20
2.1 Qu'est-ce qu'un modèle?	20
2.2 Le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (Roberge, 2001) ..	20
2.3 Explications du processus de correction à partir du modèle.....	22
2.3.1 Les opérations réalisées pendant le processus de correction	22
2.3.2 La décision pédagogique	23
2.3.3 Les paramètres qui influencent la nature des commentaires	25
2.3.4 Les connaissances de l'enseignant.....	28
2.3.5 Le contexte de la correction.....	30
3. La réception des commentaires par l'élève	32

4.	L'enseignement et l'évaluation au collégial: particularités.....	34
4.1	Bref rappel historique de l'enseignement du français au collégial.....	34
4.1.1	Le passage secondaire-collégial	35
4.1.2	Le cours collégial en français : la formation générale et la formation propre	35
4.1.3	Les exigences du cours 601-101-04.....	40
4.2	L'impact de l'échec au cours 601-101-04.....	42
5.	Objectifs de recherche.....	46

Chapitre II : La lecture, l'écriture, la révision, l'oral: aspects théoriques

1.	Modèles de lecture	50
1.1	Modèle de lecture de Goodman et Burke (1980)	51
1.2	Modèle de lecture de Deschênes (1988-L).....	54
1.3	Modèle de lecture de Giasson (1990).....	56
1.4	Modèle de lecture de Hayes (1995)	59
1.5	Analyse des modèles de lecture	63
2.	Modèles d'écriture.....	64
2.1	Modèle d'écriture de Flower et Hayes (1981).....	66
2.2	Modèle d'écriture de Nold (1981)	73
2.3	Modèle d'écriture de Deschênes (1988-É)	74
2.4	Modèle d'écriture de Hayes et Flower (1994).....	78
2.5	Modèle d'écriture de Hayes (1995)	80
2.6	Analyse des modèles d'écriture	82
3.	Modèles de révision.....	83
3.1	Modèle de révision de Bartlett (1982)	85
3.2	Modèle de révision: Scardamalia et Bereiter (1983).....	86
3.3	Modèle de révision: Hayes (1995-1)	89
3.4	Modèle de révision: Hayes (1995-2)	93
3.5	Analyse des modèles de révision	94
4.	Caractéristiques de la communication orale	96
4.1	Le contexte de la communication	97
4.2	Les compétences linguistique, discursive et communicative	98
4.3	Les fonctions du langage	101
4.4	Les éléments prosodiques.....	104
4.5	Les maximes conversationnelles.....	105
4.6	La compréhension de l'oral (savoir écouter)	106
4.7	Synthèse des caractéristiques de la communication orale	108
5.	La lecture, l'écriture, la révision, la communication orale : les liens avec la réécriture.....	109

Chapitre III : Méthodologie de recherche

1.	Type de recherche adopté	111
2.	Les instruments de recherche.....	114
2.1	Observation.....	114
2.2	Entrevue semidirigée.....	116
2.3	Transcription et codification des protocoles	118
2.4	Analyse de contenu.....	121
3.	Organisation de la recherche.....	124
3.1	Choix des participants	124
3.2	Profil des enseignants rencontrés	125
3.3	Profil des élèves rencontrés	125
4.	Déroulement de la recherche	126
4.1	Déroulement des rencontres	127
4.1.1	Première rencontre avec les enseignants	127
4.1.2	Rencontre avec les élèves	130
4.1.3	Seconde rencontre avec les enseignants.....	131
4.2	Quelques difficultés techniques rencontrées	132
4.3	Déroulement de l'analyse	132
4.3.1	Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les enseignants.....	133
4.3.2	Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les élèves.....	134
4.4	Difficultés rencontrées dans la codification	136
5.	Rappel de notre objectif de recherche, de ses limites et limites de la méthodologie adoptée	137

Chapitre IV : Description et analyse des données

1.	La correction : ce qu'en disent les enseignants	141
1.1	La préparation des élèves à une production écrite	142
1.2	La remise des copies corrigées aux élèves.....	144
1.3	Les habitudes de correction	145
1.4	Les commentaires écrits sur les textes des élèves.....	147
1.5	Les commentaires enregistrés sur les textes des élèves.....	162
2.	La correction : ce qu'en disent les élèves	168
2.1	Qu'est-ce qu'un bon texte?	169
2.1	Qu'est-ce qu'une bonne correction?.....	171
2.3	La remise des copies corrigées.....	175
3.	La correction : premiers éléments pour une tentative de synthèse.....	177
4.	Observations des textes d'élèves, correction papier-crayon	181
4.1	La première version (V1)	182
4.2	La seconde version (V2)	184
4.2.1	Quels changements?.....	187
4.2.2	Les perceptions des élèves	191
4.3	Éléments de synthèse	192

5.	Observations des textes d'élèves, correction sur cassette.....	192
5.1	La première version (V1)	193
5.2	La seconde version (V2)	197
5.2.1	Quels changements?.....	199
5.2.2	Les perceptions des élèves	201
5.3	Éléments de synthèse	202
6.	La correction des deuxièmes versions par les enseignants	204
6.1	Correction papier-crayon	204
6.2	Correction cassette	206
6.3	Éléments de synthèse	207
7.	Résumé des synthèses	208
	Conclusion	211
	Bibliographie	217

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1	Définition de la correction (Roberge, 2001).....	5
Figure 1.2	Définition de l'annotation (Roberge, 2001).....	11
Figure 1.3	Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (Roberge, 2001).	21
Figure 2.1	Modèle des processus impliqués dans la lecture, élaboré à partir des données de Goodman et Burke (1980)	52
Figure 2.2	Représentation schématique des principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de textes (Deschênes, 1988-L).....	54
Figure 2.3	Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990).....	57
Figure 2.4	Modèle de lecture pour comprendre le texte selon Just et Carpenter, 1980 (adapté par Hayes, 1995, <i>in</i> Hayes, 1995)	59
Figure 2.5	Modèle de lecture pour évaluer le texte (Hayes, 1995).....	61
Figure 2.6	Modèle du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981)	67
Figure 2.7	Processus d'écriture (Nold, 1981).....	73
Figure 2.8	Représentation schématique d'un modèle de production de textes (Deschênes, 1988-É)	75
Figure 2.9	Modèle révisé de scripteur (Hayes et Flower, 1994).....	79
Figure 2.10	Modèle de scripteur (Hayes, 1995).....	80
Figure 2.11	Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)	85
Figure 2.12	Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter, 1983).....	87
Figure 2.13	Modèle de révision (Hayes, 1995-1-R) (adapté de Flower, Hayes, Carey, Schrivver et Stratman, 1986)	90
Figure 2.14	Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995-2-R)	93
Figure 2.15	Schéma de la communication (Jakobson, 1963)	102
Figure 4.1	Exemple d'une erreur de langue corrigée.....	150
Figure 4.2	Exemple d'une erreur de contenu corrigée.....	150
Figure 4.3	Exemple d'une trace pour relever une erreur de langue	151
Figure 4.4	Exemple d'une trace pour relever une erreur de langue	152
Figure 4.5	Exemple d'une trace pour relever une erreur de structure textuelle.....	152
Figure 4.6	Exemple d'une trace pour relever une erreur de contenu	153
Figure 4.7	Exemple d'une erreur de langue relevée par un code par AT	154
Figure 4.8	Exemple d'une erreur de langue relevée par un code par EJ.....	154
Figure 4.9	Exemple d'une erreur de langue relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif.....	155
Figure 4.10	Exemple d'une erreur de langue relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif.....	155
Figure 4.11	Exemple d'une erreur de structure relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif.....	155
Figure 4.12	Exemple d'une erreur de contenu relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif.....	156
Figure 4.13	Exemple d'un constat positif sur la langue	157
Figure 4.14	Exemple d'une erreur de langue relevée par un constat	157
Figure 4.15	Exemple d'une erreur de structure relevée par un constat.....	158
Figure 4.16	Exemple d'une erreur de contenu relevée par un constat	158
Figure 4.17	Exemple d'un constat fait sur l'ensemble du texte	159
Figure 4.18	Exemple d'une erreur de langue relevée par un commentaire mélioratif	160
Figure 4.19	Exemple d'une erreur de structure relevée par un commentaire mélioratif	160
Figure 4.20	Exemple d'une erreur de contenu relevée par un commentaire mélioratif	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Caractéristiques d'une évaluation efficace.....	6
Tableau 1.2	Types de commentaires utilisés par les enseignants	14
Tableau 1.3	Types de commentaires appliqués à la correction orale.....	19
Tableau 1.4	Décision pédagogique : sept types de marques.....	24
Tableau 1.5	Paramètres qui influencent la nature des commentaires.....	25
Tableau 1.6	Les connaissances de l'enseignant	28
Tableau 1.7	Le contexte de correction	30
Tableau 1.8	Les buts de la formation générale (MELS, 2007).....	36
Tableau 1.9	Formation générale commune et formation générale propre en français, langue d'enseignement et littérature (MELS, 2007).....	38
Tableau 1.10	Énoncé de la compétence et critères de performance du cours 601-101-04 (MELS, 2007).....	40
Tableau 1.11	Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2000)	42
Tableau 1.12	Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone de la région de Montréal (études commencées à l'automne 2000).....	43
Tableau 1.13	Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session des quatre cégeps de notre étude (études commencées à l'automne 2000).....	44
Tableau 1.14	Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2001).....	44
Tableau 1.15	Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2003).....	45
Tableau 3.1	Répartition des heures de la première rencontre	128
Tableau 3.2	Répartition des heures de rencontres avec les élèves selon le type de correction effectué	130
Tableau 3.3	Répartition du temps des première et seconde rencontres	131
Tableau 3.4	Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les enseignants	133
Tableau 3.5	Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les élèves.....	135
Tableau 4.1	Répartition des marques dans la correction papier-crayon.....	148
Tableau 4.2	Répartition des marques dans la correction sur cassette	163
Tableau 4.3	Comparaison du nombre de commentaires écrits et oraux.....	163
Tableau 4.4	Point de vue des enseignants et des élèves sur la qualité d'un bon texte.....	178
Tableau 4.5	Définition des enseignants et des élèves sur la langue	178
Tableau 4.6	Définition des enseignants et des élèves sur la structure textuelle	179
Tableau 4.7	Définition des enseignants et des élèves sur le contenu	179
Tableau 4.8	Point de vue des enseignants et des élèves sur la définition d'une bonne correction	180
Tableau 4.9	Point de vue des enseignants et des élèves sur la remise des copies corrigées.....	181
Tableau 4.10	Lecture du texte, constat et commentaire mélioratif	196
Tableau 4.11	Résultats comparatifs V1-V2, correction papier-crayon.....	205
Tableau 4.12	Résultats comparatifs V1-V2, correction cassette.....	206

ANNEXES

1. Code de correction pour la langue (Roberge, 2006)	A-1
2. Code de correction pour la langue (Brousseau, Jean, Garet et Leclerc, 1991)	A-5
3. Modèle de Hayes et Flower (flèches unidirectionnelles)	A-9
4. Modèle de Hayes et Flower (traduction de Jean-Denis Moffet, 1992)	A-13
5. Formulaire de consentement pour les enseignants	A-17
6. Formulaire de consentement pour les élèves, correction PC	A-23
7. Formulaire de consentement pour les élèves, correction cassette	A-29
8. Questionnaire sociologique pour les enseignants	A-35
9. Questionnaire sociologique pour les élèves	A-39
10. Consignes pour corriger	A-43
11. Questions pour l'entrevue semidirigée avec les enseignants	A-47
12. Questions pour l'entrevue semidirigée avec les élèves	A-53
13. Liste de commentaires sur cassette transmis à l'enseignant à partir d'une correction sur cassette avant la correction de la V2	A-57
14. Transcription d'une rencontre 1 et d'une rencontre 2 avec un enseignant	A-65
15. Codification d'une entrevue avec un enseignant	A-105
16. Codification d'une entrevue avec un enseignant, en ordre de codes	A-111
17. Codification de la correction d'une V1, correction PC	A-117
18. Codification de la correction d'une V1, correction PC en ordre de codes	A-129
19. Codification de la correction d'une V1, correction sur cassette	A-141
20. Codification de la correction d'une V1, correction sur cassette en ordre de codes	A-153
21. Transcription d'une rencontre avec un élève, correction PC	A-165
22. Transcription d'une rencontre avec un élève, correction cassette (MB)	A-179
23. Codification d'une rencontre avec un élève, correction PC (JB)	A-209
24. Codification d'une rencontre avec un élève, correction PC, en ordre de codes (JB)	A-227
25. Coloriage d'un texte V1 et d'un texte V2	A-245
26. Extraits 1 et 2 de <i>Dom Juan</i> (AT)	A-257
27. Extrait de <i>Paul et Virginie</i> (MD)	A-261
28. Extrait de <i>Le Père Goriot</i> (MS)	A-265
29. Extrait de « Boule de Suif » et « La Parure » (EJ)	A-271
30. Matériel de correction de AT	A-275
31. Matériel de correction de MS	A-279
32. Matériel de correction de EJ	A-285
33. Matériel de correction de MD	A-291
34. Transcription d'une correction sur cassette (EJ)	A-295

INTRODUCTION

Ces dernières années, les recherches en didactique du français ont mis à jour un certain nombre de phénomènes jusqu'alors peu expliqués en enseignement du français. Qu'on pense, entre autres, aux recherches effectuées sur les processus de lecture et d'écriture, ou encore, à un sujet récemment étudié, l'activité de correction des rédactions d'élèves.

L'activité de correction des productions écrites d'élèves est une activité intellectuelle complexe pour l'enseignant¹ qui a des répercussions importantes sur les apprentissages des élèves (Veslin et Veslin, 1992). Tous les enseignants ont des histoires de bonheur ou d'horreur à raconter quand on leur donne une tribune pour parler de la correction de rédactions. L'enseignant de français², de par la nature même de sa tâche, consacre un temps considérable à la lecture et à l'annotation des textes de ses élèves³. Il en est ainsi au Québec et ailleurs dans la francophonie, comme en témoigne un sondage fait par l'Association belge des professeurs de français (ABPF) qui ne relevait qu'un seul point négatif à cette noble profession : la lourdeur de la correction. Puisque des recherches consacrées à l'écriture – tout comme les derniers souhaits de la ministre de l'Éducation à la suite de la publication du rapport Ouellon sur le développement de la compétence à écrire – ont notamment démontré qu'il fallait faire écrire les élèves le plus possible pour améliorer leurs compétences scripturales, les enseignants sont amenés à revoir certaines conceptions liées à la correction de copies. L'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs ou l'autocorrection sont des activités qui ont modifié les pratiques d'enseignement/apprentissage liées à l'écriture ces dernières années. Or, pour évaluer les textes, il semble que les activités des enseignants, elles, n'aient guère changé: il faut lire la rédaction, déceler les points forts et les points faibles et annoter la copie de façon à aider l'élève dans sa progression. Après avoir défini ce qu'est la correction des rédactions, nous présentons un modèle du processus de correction d'une production écrite dans le premier chapitre consacré à la problématique de notre recherche. C'est aussi dans ce premier chapitre que nous présentons les particularités du cours de français 601-101-04, le premier des quatre cours de la formation générale au collégial.

¹ Le masculin est utilisé sans discrimination dans le seul but d'alléger le texte.

² Le programme de français au collégial est axé sur l'enseignement de la littérature; même si certains enseignants se disent «enseignants de littérature» et d'autres, «enseignant de français», le terme «enseignant» sera utilisé tout au long de ce rapport; il faut comprendre qu'il s'agit là d'enseignants de français, étant donné le lien avec la langue d'enseignement.

Nous nous penchons ensuite, dans le deuxième chapitre, sur les trois activités effectuées par les enseignants au moment de la correction des rédactions, soit la lecture, l'écriture et la révision ; ces mêmes trois activités seront aussi présentées en fonction du travail fait par les élèves au moment de la rédaction. D'un point de vue théorique, ces modèles permettent de comprendre les processus mis de l'avant par les scripteurs, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves. Nous présentons également certaines caractéristiques de la communication orale puisque la correction orale enregistrée a été utilisée au cours de la recherche.

Le chapitre III porte sur la méthodologie de notre recherche. Nous y expliquons nos choix méthodologiques et le déroulement de notre recherche.

Le quatrième chapitre présente la description et l'analyse des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Les résultats sont analysés à la lumière du modèle de l'enseignant-correcteur et des théories que nous avons présentées aux chapitres I et II.

³ Nous avons choisi d'utiliser le terme épïcène « élève » dans le seul but d'alléger la lecture du texte.

CHAPITRE I

Problématique

La correction incombe aux enseignants de toutes les disciplines, mais pour l'enseignant de français, cette tâche comporte de multiples implications, étant donné qu'il est responsable de deux aspects de sa discipline : la consolidation des compétences en langue écrite et l'étude d'œuvres littéraires (CEEC, 2001). L'acte pédagogique représentant la dimension primordiale de l'enseignant au collégial (CSE, 1997), « il est important de comprendre les liens organiques qui existent entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation » (Ouellet, 2003, p. 60) dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage par compétences. Ces dernières années, notre pratique d'enseignante nous a amenée à nous questionner sur l'importance de la correction des productions écrites et la compréhension des commentaires rédigés par les enseignants dans l'apprentissage des collégiens ; ce questionnement est cependant souvent resté sans réponse, étant donné le peu de recherches réalisées en ce domaine. Il importe donc de pencher sur les différentes implications de l'acte de corriger, puisqu'il s'agit d'un acte éminemment communicatif et pédagogique entre l'enseignant de français et ses élèves.

La tâche de correction des productions écrites, à laquelle l'enseignant consacre beaucoup de temps, a des répercussions importantes sur l'apprentissage des élèves. Elle est si traditionnellement associée au métier d'enseignant qu'on tend à la tenir pour acquise ou pour « naturelle », alors que la presque totalité des enseignants n'a jamais reçu de formation pour corriger. Cette absence de formation ne permet pas la compréhension de la nature même de l'acte de corriger, même si Reuter (1994), Préfontaine (1998) et Roberge (2001a, 2006) plaident pour une meilleure formation des enseignants de ce côté. Cette réflexion va dans le sens de celle du Conseil supérieur de l'Éducation (1997) qui insiste sur le fait qu'il faille chercher des moyens pour assurer une formation initiale à l'enseignement collégial et une formation continue pour les enseignants en exercice. Pourtant, un enseignant qui ne s'est jamais penché sur ses façons de corriger pourra difficilement voir en quoi elles n'aident pas ses élèves autant qu'il le voudrait

(Ziv, 1984). Chez l'enseignant, qui l'accomplit un peu mécaniquement, la correction tend à se figer en automatismes, lesquels sont parfois nécessaires à sa « survie » en période intense de correction (Roberge, 2001a, 2006). Toutefois, la correction laisse généralement l'enseignant insatisfait (Gagneux, 2002). Il se plaint surtout de la lourdeur de cette tâche (Isabel, 2000) et de la difficulté qu'ont les élèves à comprendre ses commentaires au moment de la remise des copies corrigées (Delforce, 1986b; Veslin et Veslin, 1992; Reuter, 1996). Du point de vue de la pratique enseignante, corriger des copies apparaît comme une activité banale, quotidienne, incontournable (Delforce, 1986a). Corriger des copies, c'est, pour l'enseignant, corriger « ses » copies : c'est un acte privé, voire secret, et un moment d'intimité entre le correcteur et l'élève, par le biais de sa copie (Veslin et Veslin, 1992). Malgré l'importance de la correction dans le travail de l'enseignant et dans l'apprentissage des élèves, peu de recherches ont été menées au Québec sur ce sujet (Goupil et Lusignan, 1993 ; Marcotte, 1993 ; Roberge, 1999a, 1999b, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2006) ; les recherches les plus connues sont américaines (entre autres, Sommers, 1982; Beck, 1982; Ziv, 1982, 1984; Purves, 1984; Dobler et Amoriell, 1988) ou françaises (entre autres, Masseron, 1981 ; Halté, 1984 ; Garcia-Debanc, 1984, 1990 ; Delforce, 1986a, 1986b, 1986c ; Cardinet, 1988 ; Veslin et Veslin, 1992 ; Reuter, 1996) et datent de quelques années déjà. Elles ne répondent que partiellement aux interrogations des enseignants d'ici : les habitudes de corrections des enseignants français (annotation et notation) ne correspondent pas aux habitudes des enseignants québécois, encore moins ceux qui oeuvrent dans le réseau collégial, étant donné la spécificité québécoise de ce dernier.

Dans le réseau collégial – comme dans l'ensemble du réseau scolaire –, on ne remet surtout pas en question la nécessité des activités d'écriture ; les devis ministériels mis en place en 1994 et le rapport Ouellon (MELS, 2008) encouragent plutôt l'enseignant à faire écrire davantage les élèves. Le temps et l'énergie consacrés par l'enseignant à la correction et à l'annotation des copies n'ont toutefois de sens que si les élèves utilisent ces remarques (Veslin et Veslin, 1992).

1. Qu'est-ce que corriger ? Quelques définitions conceptuelles

L'évaluation de l'écriture est un processus complexe puisque plusieurs objectifs d'apprentissage peuvent être vérifiés en même temps : apprentissage de la langue, maîtrise d'une certaine compétence textuelle, articulation de la pensée, etc. (Garcia-Debanc, 1984). D'autres aspects, plus difficilement évaluables, influencent également l'évaluation : la construction de la personnalité, le développement de l'imaginaire ou le développement du raisonnement logique, par exemple (Garcia-Debanc, 1984).

Étant donné que « l'acte évaluatif est [...] un acte intuitif à bien des titres » (De Ketele, 1993, p. 60), beaucoup d'enseignants corrigent « instinctivement », c'est-à-dire en se fiant à leur expérience d'anciens élèves. La correction des productions écrites est un processus complexe qui procède à la vérification de plusieurs compétences : apprentissage de la langue, maîtrise d'une certaine compétence textuelle,

articulation de la pensée, sans parler de la construction de la personnalité, du développement de l’imaginaire ou du développement du raisonnement logique, par exemple (Garcia-Debanc, 1984). Elle doit aussi guider les élèves dans leur démarche de construction de connaissances (Ouellet, 2003).

1.1 La correction

Les chercheurs en éducation peuvent s’interroger sur ce qui sous-tend les pratiques évaluatives des enseignants. À la question « qu’est-ce que corriger? », plusieurs réponses sont possibles. Pour les besoins de notre étude, voici la définition que nous proposons pour la correction (figure 1.1).

La correction des copies se fait de la façon « traditionnelle » puisqu’elle consiste à lire la copie et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l’élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu’à justifier la note obtenue par l’élève⁴ (Halté, 1984; Legendre, 1993, 2005).

Figure 1.1 Définition de la correction (Roberge, 2001a)

Cette définition nous amène à ne pas faire de distinction dans notre recherche entre *évaluer* et *corriger*, même si, parfois, on indique que l’évaluation consiste en une évaluation finale pour laquelle l’enseignant fournit une note sur laquelle il n’existe aucun retour possible en situation de classe alors que, en parallèle, la correction serait plutôt une activité formative, là où élèves et enseignant reviendraient sur la production écrite afin d’en cerner les points réussis et ceux à améliorer (Cardinet, 1988 ; Goupil et Lusignan, 1993). Toutefois, les deux termes nous semblent des synonymes puisque cette définition des buts de l’évaluation peut très bien englober le vaste concept de correction tel que nous l’avons défini : « Le premier but de l’évaluation est d’améliorer la qualité des décisions relatives à l’apprentissage et au développement général de l’élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d’une ou de plusieurs activités d’apprentissage. » (Legendre, 2005, p. 630). Cette définition des buts de l’évaluation selon Legendre va dans le même sens que la définition que nous avons donnée de la correction, à savoir : formuler des commentaires qui indiquent les points faibles et les points forts sur une copie d’élève; ces commentaires peuvent donc avoir lieu au début, au milieu ou à la fin d’une séquence d’enseignement-apprentissage de l’écriture.

Corriger utilement des copies, c’est aider à apprendre. C’est aussi faire comprendre à l’élève l’utilité des corrections et des annotations faites par l’enseignant (Veslin et Veslin, 1992). La situation est claire : l’enseignant doit « répondre » à l’élève (Reuter, 1996). La correction est d’une importance capitale dans l’apprentissage de l’élève puisque c’est à partir des commentaires formulés par l’enseignant qu’il pourra

⁴ C’est cette définition de la correction qui guidera toutes nos réflexions, nos observations et nos analyses.

diriger sa démarche d'apprentissage. Évaluer, ce n'est pas seulement critiquer pour démolir, c'est aussi (et surtout ?) mettre en évidence les obstacles franchis et ceux à franchir (Garcia-Debanc *et al.*, 1984).

Selon deux études canadiennes (Wilson, 1989 et Anderson, 1989) et une étude belge (ABPF, 2008), le temps passé à la correction est très important pour les enseignants. Si autant de temps est consacré aux activités d'évaluation en classe (Goupil et Lusignan, 1993), peut-être au détriment du temps consacré à l'apprentissage (De Koninck, 1993), on ne peut nier l'importance de cette tâche dans l'ensemble des tâches de l'enseignant. Les élèves accordent également une importance majeure à l'activité de correction, si on en croit les commentaires des élèves : « Il [l'enseignant] corrige trop sévèrement », « Il prend trop de temps pour corriger », « Avez-vous fini de corriger ? » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 340).

Pour être efficace, la correction doit être de qualité puisque, au-delà de la transmission d'une note à l'élève, il y a aussi la transmission d'informations pouvant servir à améliorer la production écrite par la formulation de commentaires ou de conseils. C'est aussi le rôle de l'enseignant d'écrire des commentaires qui « prouvent » que l'élève et l'enseignant ne sont pas au « même niveau » et qu'il reste du chemin à parcourir à l'élève (Heller, 1989).

Dans le but de cerner ce qu'est une bonne correction, le tableau 1.1 dresse les caractéristiques d'une évaluation efficace (Brookfield, 1990).

Tableau 1.1. Caractéristiques d'une évaluation efficace⁵

Claire	Soyez aussi clair que possible dans vos jugements. Dès le début de l'activité, faites connaître les critères d'évaluation. Décrivez les actions particulières auxquelles vous êtes favorable ou défavorable et sur lesquelles vous voulez que les élèves se concentrent. Écrivez vos commentaires dans un style compréhensible.
Immédiate	Remettez les évaluations aussi rapidement que possible après la remise des travaux de manière que les autres événements en dehors de la classe ne détournent pas l'attention des élèves.
Régulière	Essayez de commenter régulièrement les travaux des élèves. Même s'il ne s'agit que de reconnaître qu'on a bien suivi vos conseils, il est important que les élèves l'entendent.
Commentée	Prévoyez du temps pour discuter de votre évaluation avec les élèves et leur laisser la possibilité de vous consulter. Avec les élèves auxquels vous faites des commentaires négatifs, il est important d'avoir une rencontre pour obtenir une réponse à vos questions, discuter de vos commentaires ou fournir de l'aide nécessaire pour résoudre leurs difficultés.
Individualisée	Faites comprendre clairement à vos élèves que vous respectez suffisamment leurs travaux pour accorder une attention particulière et individualisée à leurs efforts. Quand vous personnalisez votre évaluation, vos commentaires ne doivent jamais porter sur les gestes ni la personnalité de l'élève. Ne leur laissez pas croire que c'est leur personne qui est prise en défaut.

⁵ Traduction: Goupil et Lusignan (1993)

Positive	Avant de formuler des commentaires sur les travaux des élèves, reconnaissez toujours leurs efforts, même s'ils vous paraissent minces. Montrez que vous appréciez ce qui est bon – ne serait-ce que l'effort fourni pour exécuter une tâche – en même temps que vous prêtez attention aux améliorations à apporter.
Orientée vers l'avenir	Faites des recommandations claires quant aux actions à entreprendre à court et à long terme.
Justifiée	Vérifiez dans quelle mesure vos commentaires sont faits dans l'intérêt de vos élèves. Ils ont le droit de savoir pourquoi vous les critiquez. Ils doivent être assurés de votre intérêt vis-à-vis de leur apprentissage.
Éducative	Demandez-vous : « Qu'est-ce que l'élève apprend de mes commentaires ? » Une bonne évaluation permet à l'élève d'apprendre. Elle ne doit pas donner simplement l'impression qu'il a réussi ou non son travail; elle doit également guider l'apprentissage. Si un élève ne retire qu'un sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction de son évaluation, celle-ci n'est pas éducative.

Ces caractéristiques d'une évaluation efficace sont évidemment valables pour la correction de tous les types de travaux, pour toutes les matières scolaires. Mais nous voudrions nous pencher ici plus particulièrement sur la correction dans les cours de français. Des neuf caractéristiques, sept apparaissent plus intéressantes pour expliquer les annotations⁶ faites par les enseignants de français : claire, commentée, individualisée, positive, orientée vers l'avenir, justifiée et éducative. C'est donc dire que l'annotation faite par l'enseignant a des répercussions sur l'apprentissage des élèves, même si nous avons choisi de mettre de côté deux caractéristiques (immédiate et régulière) qui ne touchent pas directement les annotations rédigées par les enseignants de français. Ces caractéristiques ne sont pas réservées aux travaux de français, mais il est peut-être plus difficile pour les enseignants de français d'effectuer régulièrement et rapidement les corrections, étant donné la lourdeur de cette tâche.

Il nous semble que la première caractéristique d'une correction efficace est la présence de commentaires sur la copie de l'élève, lesquels devraient servir de base à un échange entre l'enseignant et l'élève. C'est donc que l'évaluation, dans les cours de français, doit être *commentée*.

Les annotations *claires* permettent à l'élève de bien comprendre ce que l'enseignant voulait lui dire : quelle est la nature de l'erreur et comment il peut y remédier ; si elles sont *individualisées*, c'est que l'enseignant a vraiment écrit des commentaires en fonction d'un élève en particulier et de la production écrite qu'il corrige à l'instant même, et non sur l'ensemble des productions écrites réalisées par cet élève ou celles réalisées par l'ensemble des élèves d'une classe donnée. Certains élèves comprendront toujours les commentaires rédigés par l'enseignant (généralement les plus talentueux ou les plus motivés) alors que d'autres éprouveront des difficultés à comprendre même les codes utilisés pour identifier les erreurs de langue.

⁶ Nous utiliserons invariablement les termes « annotations » et « commentaires » comme des synonymes. Ces termes réfèrent au « feedback pédagogique » employé par certains chercheurs. Toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire, nous le verrons plus loin.

Si les annotations sont *positives, orientées vers l'avenir* et *éducatives*, elles serviront autant la cause de l'enseignant, qui désire que l'élève améliore ses performances scripturales, que celle de l'élève, qui souhaite s'améliorer. Dans ce cas, on peut penser que les annotations *justifiées* sont les plus utiles à l'apprentissage, étant donné que l'élève sait pourquoi ces critiques lui ont été formulées.

1.2. Distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

Afin de rédiger des annotations qui permettront à l'enseignant de transmettre des renseignements valables à l'élève, il lui importe de savoir quel genre d'évaluation il s'apprête à faire : les commentaires ne seront probablement pas les mêmes si le texte a été rédigé en situation d'évaluation formative plutôt qu'en situation d'évaluation sommative. Nous voulons tracer ici les grandes lignes de ces deux types d'évaluation habituelles en salle de classe.

Comme l'enseignant est responsable de l'évaluation des textes de ses élèves, il doit choisir le type de correction et l'instrument d'évaluation qui convient, avant même de se lancer à l'assaut de la première copie à corriger, la correction ayant pour fonction la vérification des apprentissages (acquis). Quand le travail évalué est l'aboutissement d'une certaine quantité d'apprentissages, on parle surtout d'évaluation sommative alors que l'évaluation formative est davantage associée à des apprentissages morcelés.

Même si on est tenté d'associer l'évaluation sommative à la perspective du bilan, cette opération peut très bien, parfois, avoir une fonction formative. Si des « retours » sont prévus par l'apprenant sur le contenu de l'évaluation, on peut donc suggérer qu'il s'agit là d'évaluation à teneur formative (Barthélémy-Descamps, 1990), la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative se faisant davantage par les objectifs que les outils (Nunziati, 1990).

Il est nécessaire de dire que l'évaluation formative et l'évaluation sommative sont complémentaires et qu'il importe de choisir la bonne évaluation (peu importe la nomenclature utilisée) selon les objectifs poursuivis et le moment où sera vécue cette évaluation dans la séquence d'enseignement/apprentissage de l'écriture (Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000).

Il importe de faire des distinctions quant aux moments, aux contenus et aux effets de chaque type d'évaluation (Cardinet, 1988). L'évaluation formative est orientée vers une amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, d'un élève en particulier, d'une classe ou d'une école. Elle est dite formative parce qu'elle est un instrument de formation. Elle a lieu à l'école, pendant les moments de classe ; elle peut se situer au début, au cours ou à la fin d'une période donnée d'apprentissage. L'essentiel, c'est qu'elle vise à améliorer l'apprentissage pendant qu'il en est encore temps. Son contenu vise à comparer la performance d'un élève à la performance visée. Les décisions qui découlent de l'évaluation formative sont avant tout pédagogiques. L'enseignant peut modifier son contenu de cours de façon à permettre à certains élèves de revoir des notions qui n'auraient pas été acquises. L'évaluation formative sert donc à «faire le point» sur des apprentissages et à en modifier le parcours pour permettre

la maîtrise des nouveaux savoirs. L'évaluation formative ne se traduit pas obligatoirement « en note ou en score, mais plutôt en rétroaction (feedback) » (Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000, p. 8)

Ce type d'évaluation fournit également des indices qui permettent une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage (Scallon, 1983; Allal, 1991). Il est primordial que cette adaptation ait lieu avant les échéances liées à l'évaluation sommative. L'évaluation formative doit tendre vers une décision pédagogique et didactique de modification des comportements de l'enseignant de façon à permettre une mise en perspective des éléments que les élèves n'ont pas encore acquis (Allal, 1991). L'évaluation formative n'est donc pas une finalité en soi, mais consiste plutôt en une aide pédagogique à l'élève: elle permet à un apprenant de faire le point sur les connaissances déjà acquises et celles dont la maîtrise présente une certaine difficulté (Scallon, 1983).

L'utilisation de critères et de standards afin de vérifier dans quelle mesure certaines données sont exactes ou satisfaisantes et que, dans un contexte d'enseignement/apprentissage, l'évaluation doit prendre la forme d'une affirmation ou d'une négation en regard de la maîtrise des apprentissages, est une particularité de l'évaluation formative (Morissette, 1984). Cette évaluation est un processus d'estimation ou d'appréciation à partir d'informations qualitatives ou quantitatives selon des critères précis et en vue d'une prise de décision (Legendre, 1993). Il s'agit d'un mode d'évaluation à fonction diagnostique. Il a lieu tout au cours de l'apprentissage, de façon normative ou critériée, et il précise si les objectifs sont atteints par le sujet.

Lorsqu'il est question de comparer des résultats avec les compétences à atteindre, l'évaluation critériée permet plus facilement de situer l'apprentissage par rapport à ces compétences même si « le recours à des épreuves à interprétation critériée limite considérablement le champ d'application de l'évaluation formative des apprentissages » (Scallon, 2003, p. 35). L'évaluation prend alors la forme d'une affirmation ou d'une négation en regard de la maîtrise des apprentissages. Depuis la fin des années soixante-dix et surtout depuis le Renouveau pédagogique (1994) et l'arrivée de l'Épreuve uniforme de français (EUF) en 1996, les enseignants de français ont de plus en plus développé l'habitude de corriger les productions écrites en utilisant une grille critériée (Isabel, 2000; CEEC, 2001). Toutefois, certains collèges (ou certains départements) ont créé des grilles avec des critères si nombreux que leur compréhension par l'élève est impossible; du coup, l'élève n'arrive pas à s'y retrouver. Par exemple, le collège de Maisonneuve a créé une grille à 26 entrées alors que le collège de Trois-Rivières en avait conçu une, illisible et trop complexe, à 150 entrées (Gélinas, 1996).

Globalement, nous pourrions dire que l'évaluation sommative est axée sur le produit alors que l'évaluation formative intervient au cours du processus. Toutefois, les enseignants déplorent la lourdeur de la gestion de l'évaluation formative, lorsqu'elle « s'ajoute » à l'évaluation sommative, laquelle est très souvent institutionnelle. Pour la majorité des enseignants, l'évaluation formative n'existe qu'en fonction des standards attendus et qui seront évalués lors de la « production écrite finale ». Pour beaucoup d'enseignants, « l'évaluation prend trop de place dans l'enseignement [...] et le rôle du jugement professionnel de l'enseignant est laissé pour compte » (Auger, 2000, p. 52) en donnant une place

prédominante aux instruments de mesure. Auger (2000), comme De Koninck (1993), indique que « l'évaluation doit servir d'abord le cheminement de l'élève » (p. 52). Or, il appert aux yeux de la communauté scientifique et des chercheurs en éducation que l'évaluation formative peut servir à situer des difficultés d'apprentissage et à leur trouver des solutions (Marcotte, 1993).

Probablement à cause de la lourdeur de la correction, les enseignants de français du collégial font rarement de l'évaluation formative (CEEC, 2001) même si cela tend à changer (Isabel, 2000); cela dit, même si une note est attribuée aux productions écrites réalisées en cours de session (suivant ainsi les règles de l'évaluation sommative), les enseignants vont annoter les copies des élèves dans l'esprit de l'évaluation formative. La distinction entre le processus et le produit est essentielle dans le développement de nombreux savoirs (Scallon, 2004) et, en écriture plus particulièrement, le processus doit être pris en compte par les enseignants, qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative.

Qu'on soit en situation d'évaluation formative ou sommative, il importe de mesurer et d'interpréter les données recueillies au moment de l'évaluation. D'un côté, l'évaluation normative permettant de situer chaque élève par rapport aux autres élèves ayant passé le même examen, elle ne permet pas de situer l'élève par rapport à ce qui était attendu de lui ou par rapport au développement de ses connaissances et de ses compétences. Ainsi, un élève faible paraîtra encore plus faible s'il appartient à un groupe fort. D'un autre côté, l'évaluation critériée permet de « comparer le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. » (Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000, p. 11).

Les explications sur la correction et les types d'évaluation valent pour tous les types de travaux, pour toutes les matières, y compris le français. Cependant, la correction des productions écrites présente des particularités.

1.3 L'annotation des copies d'élèves

L'annotation des copies d'élèves peut être définie de différentes façons. Nous reprenons ici certaines définitions, avant d'en faire une synthèse.

1.3.1 Une définition de l'annotation

Même si formuler des commentaires écrits sur les copies des élèves est la façon la plus répandue de réagir à leurs textes, elle est la moins comprise, tant pour les enseignants que pour les élèves (Sommers, 1982). En fait, nombre d'enseignants ne saisissent pas la réelle portée pédagogique du feedback qu'ils donnent à l'élève (Dohrer, 1991; Marcotte, 1993). Quelques questions peuvent être soulevées sur l'activité de correction de la part de l'enseignant: les commentaires sont-ils toujours appropriés pour les

élèves? qu'est-ce que ça apporte à l'élève? comment l'enseignant réalise-t-il ce travail? (Dobler et Amoriell, 1988). Une réponse partielle à ces interrogations consiste à dire que les enseignants doivent enseigner aux élèves ce qu'est une annotation, quel est son rôle et comment réinvestir les commentaires dans des productions écrites subséquentes (Beck, 1982). En synthèse, voici la définition que nous proposons pour l'annotation⁷ (figure 1.2):

L'annotation peut également être définie comme un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève et cette annotation, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale habituellement réservée aux commentaires: marge, en-tête, bas de page (Halté, 1984). Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la forme, la structure textuelle et le contenu⁸.

Figure 1.2 Définition de l'annotation (Roberge, 2001a)

Ce qu'il faut comprendre de cette définition, c'est que toute marque laissée sur la copie d'un élève est un commentaire. Que ce soit un trait sur un paragraphe, un mot souligné ou un commentaire rédigé dans la marge, toutes ces marques témoignent d'un désir, par l'enseignant, de transmettre une information aux élèves. La présence du jugement dans les commentaires formulés par les enseignants a été beaucoup soulignée, mais bien peu de commentaires s'intéressent au «comment faire» (Halté, 1984; Reuter, 1996). Lorsqu'on s'y arrête, on peut remarquer que les enseignants peuvent faire des annotations susceptibles d'aider les élèves (portant davantage sur le «comment faire») à différents moments: 1) à la toute fin de la production écrite dans sa version finale ou 2) en cours de production, sur le brouillon. Un commentaire à la fin peut simplement justifier la note (Halté, 1984). En cours de production, les commentaires peuvent aider l'élève à mettre l'accent sur différentes parties de son texte, voire rappeler des stratégies qui ont été enseignées: «Tous les commentaires devraient enseigner les stratégies que les élèves devront transférer lors de leurs écrits subséquents, mais toutes les stratégies ne peuvent pas s'enseigner en même temps.» (Dobler et Amoriell, 1988, p. 215)⁹. L'observation de Dobler et Amoriell (1988) montre donc qu'au-delà de la note et des commentaires ponctuels, il est possible d'enseigner des stratégies à travers les commentaires formulés sur la copie de l'élève. Il est peut-être normal de constater que cette annotation est mal exploitée, les commentaires communiqués aux élèves restant le plus souvent abstraits ou trop généraux. On ne s'étonnera pas alors que la majorité des élèves, rappelons-le, s'intéressent en priorité à leur note en recevant leur copie corrigée; ils estiment le temps

⁷ Rappelons que nous utilisons les termes «annotation» et «commentaire» comme des synonymes.

⁸ C'est cette définition générale de l'annotation qui sera utilisée tout au long de notre recherche.

⁹ Notre traduction: "Any comment should attempt to teach strategies which will transfer as the student writes other essays; but not all strategies can be taught at the same time."

passé par l'enseignant à corriger en fonction de l'abondance ou de la rareté des annotations (Veslin et Veslin, 1992). On peut se demander si les attitudes des élèves changeraient véritablement, lors de la réception des copies corrigées, s'ils savaient combien de temps l'enseignant a mis à les corriger. Qu'il nous soit permis d'en douter.

Les commentaires sur l'annotation des copies, formulés par Veslin et Veslin (1992), prennent tout leur sens dans une recherche comme la nôtre parce qu'au-delà de la modalité de correction¹⁰, le contenu même des commentaires formulés par le correcteur peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le scripteur qui est en situation d'apprentissage. Ce sont ces commentaires écrits et oraux qui permettront à l'élève d'écrire une deuxième version améliorée – souhaitons-le – de son texte.

1.3.2 L'annotation écrite

Nous l'avons déjà dit, l'annotation est un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'élève, rédigé dans les marges de la copie de l'élève, signalant, le plus souvent, les erreurs contenues dans le texte et parfois, les succès de l'élève (Halté, 1984).

Globalement, les recherches dans le domaine des commentaires écrits sur les copies d'élèves montrent que «les annotations portent significativement plus sur "la forme" que sur "le fond"» (Halté, 1984, p. 61) alors qu'on sait bien que ce qui est véhiculé dans le milieu scolaire, c'est qu'on doit mettre l'accent sur l'enseignement du contenu (le fond). La preuve en est que plus de 60% des commentaires portent sur la langue et l'attention des enseignants se porte donc en priorité sur le «comment écrire» plutôt que sur le «quoi écrire» (Halté, 1984). Et il y a pire : une précédente recherche (Roberge, 2001a) a montré que quatre enseignants du second cycle du secondaire ont écrit, sur 18 copies d'élèves, 632 commentaires sur la langue et 27 commentaires sur le contenu. Ces chiffres indiquent qu'un (très) maigre 4,1% des commentaires touchent le contenu du texte.

L'annotation, placée dans la marge, doit d'abord identifier le segment déviant, nommer le domaine atteint afin que l'élève puisse rectifier son texte; or, ce n'est pas toujours le cas (Masseron, 1981). Les enseignants écrivent des annotations vagues sur le fond et des indications techniques sur la forme; ainsi, l'élève reprend les erreurs les mieux localisées, c'est-à-dire les fautes d'orthographe, généralement « non discutables ».

L'activité rédactionnelle est perçue comme l'aboutissement d'une certaine somme d'apprentissages, et en annotant la matière, les enseignants-correcteurs retrouvent ce qu'ils connaissent, la matière (Halté, 1984), même si la qualité de l'orthographe ne constitue pas l'objectif majeur de l'activité de rédaction (Niquet, 1991).

¹⁰ Deux modalités de correction ont été utilisées pendant cette recherche : les commentaires écrits sur la copie de l'élève et les commentaires oraux enregistrés sur une cassette.

Pour comprendre les remarques du correcteur, l'élève se bute à des difficultés de lecture. Ces difficultés sont multiples: lisibilité¹¹, codage des abréviations, indications dans la marge vis-à-vis le texte, etc. (Veslin et Veslin, 1992; Roberge, 2001a, 2006). Le métalangage pour codifier les erreurs de langue se révèle aussi source d'incompréhension par l'élève: «L'effort fourni par l'enseignant lors de la correction minutieuse d'une copie d'élève [sera] annihilé parce que ce dernier ne comprend pas les termes de correction» (Gélinas, 1996, p. 6). La recherche menée par Gélinas (1996) a démontré que les élèves du collégial maîtrisent mal les concepts liés au métalangage de la langue (orthographe, accord, syntaxe, style et ponctuation). La diversité des termes utilisés pour signaler une erreur est aussi un élément trompeur: la différence entre *vague* et *confus*, entre *maladroit* et *mal dit*, entre *impropre* et *inexact* n'est pas toujours claire pour l'élève qui reçoit le commentaire.

Mais la tâche du correcteur n'est pas facile (Veslin et Veslin, 1992). Si certains correcteurs sont trop vagues ou rédigent fort peu d'annotations éparpillées ça et là sur la copie de l'élève, certains autres retournent les copies aux élèves, les marges surchargées de commentaires détaillés. Comment l'élève fait-il pour classer toutes ces informations? Dans ces conditions, l'élève se rabat sur ce qu'il est capable d'identifier plus facilement: les erreurs d'orthographe identifiées par un codage (Veslin et Veslin, 1992). Il est vrai qu'adopter un code compris par les élèves peut les aider à comprendre les annotations sur la copie (Niquet, 1991).

Certaines annotations peuvent influencer le futur comportement scriptural de l'élève (Veslin et Veslin, 1992) qui peut mal «recevoir» ces commentaires rédigés par son enseignant. Elles ont des effets positifs ou négatifs sur l'élève et ce, dès la réception de sa copie. Plus souvent, les élèves plus faibles tentent de trouver des excuses pour expliquer la note et les commentaires de l'enseignant.

Par exemple, l'agressivité contenue dans les commentaires peut se manifester de plusieurs façons – ironie, clichés, commentaires désobligeants – et peut avoir un effet aussi dévastateur sur le scripteur qui croit avoir développé correctement son idée ou son paragraphe qu'un «bof!» placé en marge (Veslin et Veslin, 1992). Les annotations impersonnelles sont des remarques faites par les enseignants qui ne s'adressent pas toujours au destinataire. Pire: les enseignants ont l'impression que le destinataire n'est pas intéressé par ce qui est écrit, comme en témoignent ces paroles d'enseignants: «Ils ne lisent même pas ce qu'on écrit». Pourtant, ce n'est pas étonnant «si ce n'est pas à eux qu'on parle» (Veslin et Veslin, 1992, p. 40). Nous pourrions aussi ajouter que, parfois, «tous [les] commentaires ignorent adroitement leurs émotions et les sujets de controverse, ne présentant que des éléments techniques: “bonne conclusion”, “mauvaise transition”, “exemple inapproprié”, “position claire”.» (Robertson, 1986, p. 87)¹². Comme les annotations sont impersonnelles et dépourvues d'émotion, l'élève ne se sent pas interpellé (Veslin et Veslin, 1992).

¹¹ La lisibilité d'un texte s'explique en partie par le nombre de mots contenus dans une phrase.

¹² Notre traduction. «And every one of their comments adroitly ignores their emotions and coolly side-steps controversy, dealing only with matters of technique: “strong conclusion”, “poor transition”, “specific examples”, “clear thesis”.»

Beck (1982), Halté (1984), Purves (1984) et Reuter (1996) ont proposé une classification des types de commentaires que l'on peut retrouver sur une production écrite d'élève. Toutefois, Halté et Reuter ont effectué leurs recherches à partir d'un corpus français alors que Beck et Purves ont travaillé à partir d'un corpus américain. Du côté du Québec, très peu de recherches ont classifié les commentaires rédigés par les enseignants de français, la plus importante étant sûrement la nôtre (Roberge, 2001a), ce que montre le tableau 1.2.

Tableau 1.2 Types de commentaires utilisés par les enseignants (Roberge, 2001a)

Type de commentaire	Manifestation
1. Absence de commentaire	<i>(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)</i>
2. Correction de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> • écriture sur le mot, dans l'interligne ou dans la marge • ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrases
3. Trace (ou faux code)	<ul style="list-style-type: none"> • encadré, souligné, « vague » sous le ou les mots fautifs, encerclé, trait (ou toute autre forme géométrique) • sur des lettres, des mots, des segments de phrases, des phrases ou des extraits de paragraphes
4. Commentaire codé	<ul style="list-style-type: none"> • code (chiffré ou lettré) sur la qualité de la langue compréhensible par une personne extérieure à la classe
5. Commentaire exclamatif - interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> • exclamatif aidant : «bon marqueur!» • exclamatif peu aidant : «bof!» «ça ne sert à rien!» • interrogatif aidant : «quoi?» «qui?» «que voulez-vous dire?» «de qui parles-tu?» • interrogatif peu aidant : «ah oui?» • suspensif (généralement peu aidant) : «mais encore...»
6. Constat	<ul style="list-style-type: none"> • aidant : «bon lien», «développement précis» • peu aidant : «conclusion incomplète» «idées confuses»
7. Commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> • aidant : «texte confus : reprends-le en regroupant tes idées par paragraphe» «ajoute une ouverture à ta conclusion» • peu aidant : «texte à reprendre» «refais tes paragraphes» «vérifie la qualité de ta langue»

Le premier type de commentaire (numéroté 1 dans le tableau) est impossible à observer puisqu'en fait, il n'y a pas de marque laissée sur la copie de l'élève. L'enseignant peut avoir décidé, pour des raisons qui lui sont propres, de ne rien écrire sur le texte de l'élève. Il aurait pu penser intervenir, mais quelque chose l'a fait changer d'idée. Il y a ici une nuance importante à faire: l'enseignant a décidé de ne rien écrire; c'est donc dire qu'il avait repéré l'erreur, contrairement à l'enseignant qui n'avait pas repéré l'erreur (et qui n'a, forcément, rien écrit sur la copie de l'élève). Évidemment, cette nuance n'est accessible qu'à l'enseignant lui-même, qui sait qu'il a choisi de ne rien écrire, ou au chercheur qui a observé le travail de l'enseignant; l'élève, lui, ne peut pas savoir que l'absence de marque sur sa copie s'explique par un choix pédagogique de son enseignant ou par un non-repérage de l'erreur qu'il avait commise.

Le deuxième type de commentaire correspond à la première marque visible laissée par l'enseignant (2. correction de l'erreur); ceci signifie que ce dernier corrige tout simplement l'erreur qu'il a rencontrée. Qu'est-ce qui pourrait motiver l'enseignant à faire ce type de correction? Plusieurs avenues sont

possibles: les commentaires déjà formulés ou les objectifs poursuivis dans l'activité d'écriture sont deux de ces avenues. Si l'enseignant est, par exemple, face à une erreur de participe passé employé à la forme pronominale, il peut décider, parce qu'il sait que cet élève n'a pas la compétence requise pour faire correctement l'accord, d'effectuer lui-même la correction. De plus, il peut être fastidieux pour l'enseignant de rédiger la règle de grammaire qui permettrait à l'élève de corriger ses participes passés; en corrigeant lui-même l'erreur rencontrée, il gère ainsi son temps de façon plus économique. Par contre, si un des buts poursuivis dans la rédaction du texte était, par exemple, de bien accorder les participes passés, l'enseignant ne corrigera probablement pas les erreurs de l'élève, mais prendra peut-être le temps d'écrire la règle. Il peut aussi arriver que pour «montrer» une bonne structure de phrase à l'élève, l'enseignant décide de réécrire complètement une phrase ou une partie de phrase sur la copie. Dans le cas d'élèves allophones, la correction de l'erreur peut s'avérer une stratégie efficace pour transmettre correctement une information juste qu'ils n'auraient pas su décoder autrement. Le danger de ce type de correction, c'est que l'enseignant possède généralement des habiletés rédactionnelles (à cause de son âge, de ses intérêts ou de ses capacités) qu'un élève de 17 ou 18 ans ne pourra jamais avoir développées. C'est dans ces situations qu'on entend souvent les élèves dire : « Mon prof veut qu'on écrive comme lui », ce qui est un objectif un peu irréaliste, quand on y pense.

Si on envisage surtout la correction d'une erreur de langue, la correction de l'erreur peut aussi se faire à propos d'une erreur de contenu. Un enseignant pourrait très bien ajouter la réelle date de naissance d'un auteur au-dessus de la mauvaise information donnée par l'élève.

Le troisième type de marque peut être compris ou non par l'élève: il s'agit d'une trace ou d'un faux code. Si c'est une trace, l'enseignant a tout simplement souligné un mot, fait un point d'interrogation dans la marge vis-à-vis un paragraphe, fait un trait dans la marge vis-à-vis une phrase. Ces marques sont peut-être le fruit d'une réflexion de la part de l'enseignant, mais l'élève a peu de points de repère pour savoir précisément ce qui ne va pas. Certains enseignants utilisent ces traces comme des codes, décidant, par exemple, qu'encadrer un verbe signifie qu'il n'est pas au bon temps ou qu'encercler un mot indique qu'il s'agit d'un mauvais terme. Il s'agit ici d'une trace et non d'un code véritable, d'où le terme « faux code ». Ce dernier est impossible à comprendre pour le non-initié qui ne connaît pas les habitudes de correction de cet enseignant et fort difficile à retenir pour les élèves, étant donné le choix arbitraire de la trace (pourquoi un encadré au lieu d'un cercle pour les temps de verbe?).

Dans le quatrième type de commentaire, l'enseignant utilise des codes de correction. À l'opposé de la trace qui pouvait être considérée comme un « code » par l'enseignant, le quatrième type de marque constitue réellement un code qui est compréhensible par quiconque prendrait connaissance du texte corrigé. Ainsi, il est facile pour un individu qui ne serait pas un élève de cet enseignant de comprendre qu'un verbe souligné avec «G» (pour Grammaire) au-dessus est mal accordé. Malgré tout, il est peu probable que l'élève comprenne tous les codes puisqu'ils varient d'un enseignant à l'autre (Veslin et Veslin, 1992), malgré tous les efforts faits pour doter les différents départements de français des collèges de « codes communs ». Mais, dans la mesure où l'élève connaît les codes utilisés par l'enseignant, il

n'aura aucun problème à s'approprier ce type de commentaires non développés (Niquet, 1991); par contre, si l'élève ne peut déchiffrer la marque laissée par l'enseignant, l'annotation par code équivaut à une aide peu intéressante pour l'élève. Certains codes sont plus difficiles à saisir que d'autres, notamment ceux qui font appel à des chiffres. Par exemple, un code « G-2 » ne veut rien dire à un élève qui n'a pas sa liste de codes à côté de lui, d'autant plus que l'enseignant n'a jamais enseigné la règle du « G-2 » en classe et que « G-2 » ne se retrouve dans aucune grammaire. Dans ce cas, la nomenclature du code ne correspond pas au métalangage utilisé en classe de français dans l'enseignement de la langue. Les codes utilisant les termes du métalangage de la langue sont généralement plus efficaces pour transmettre une information, les élèves sachant à quelle règle le code faisant référence; par exemple, le code « APA » fait référence à l'Accord du Participe passé avec Avoir¹³, les mêmes termes qui sont utilisés en classe lorsque le maître enseigne ladite règle.

Ce quatrième type de commentaire est presque exclusivement dédié à la qualité de la langue. Certaines listes de codes comprennent des codes touchant l'organisation textuelle, mais que peut comprendre un élève devant un « T-3 » (qui signifie « problème de paragraphe ou de transition »¹⁴)? Ces codes servent probablement davantage à l'enseignant, au moment d'attribuer les notes au texte.

Le cinquième type de commentaire est défini comme exclamatif, bien qu'il se décline également à la forme interrogative. Des commentaires, plus ou moins courts et plus ou moins violents, sont écrits sur la copie de l'élève, qu'ils traitent du contenu ou de la qualité de la langue: «bof!», «qu'est-ce à dire?», «Bien!», «Bravo!», etc. L'enseignant porte ainsi un jugement sur une partie du texte de l'élève, le plus souvent sur le contenu. C'est probablement dans ce cinquième type de marque laissée par l'enseignant qu'on retrouverait le plus de commentaires positifs puisque, règle générale, les enseignants écrivent rarement de longs commentaires développés pour signifier aux élèves qu'ils ont réussi telle ou telle autre partie du texte.

Le commentaire exclamatif (ou interrogatif) peut aussi être aidant à l'élève s'il pose une question qui amène l'élève à préciser sa pensée ou la qualité de sa langue écrite. Ainsi, un « qui? » écrit au-dessus d'un pronom peut amener l'élève à se questionner sur l'antécédent de ce pronom et à le changer éventuellement.

Les sixième et septième types de commentaires sont davantage développés: il est question, dans le premier cas, d'un constat plus ou moins long, par exemple: «paragraphe mal développé», «idée mal présentée». Ce constat fait par l'enseignant sur une partie du texte de l'élève traite plus généralement des erreurs de contenu, même s'il est possible d'écrire un constat sur la langue, par exemple « erreurs répétitives du participe passé accordé avec avoir » ou « mauvais temps de verbe ».

Dans le second cas, le commentaire mélioratif rédigé par l'enseignant est à valeur méliorative puisqu'il oriente l'apprenant dans sa rédaction: « pour améliorer ce paragraphe, il aurait fallu que... ».

¹³ Code tiré de Roberge (2006). Voir l'annexe 1 pour le code complet.

¹⁴ Code tiré de Brousseau, Jean, Garet et Leclerc (1991). Voir l'annexe 2 pour le code complet.

« précisez l'importance de l'auteur dans son époque » ou « faire un lien entre le thème de ce paragraphe et la question posée ». Évidemment, l'élève peut comprendre que si l'enseignant a écrit «absence de lien» (constat) entre deux paragraphes, c'est qu'il a à rédiger une phrase de lien; toutefois, nous faisons la distinction entre les deux catégories par le choix des mots utilisés par l'enseignant: « absence de lien » est un constat alors que « faire un lien » est un incitatif, ou tout au moins, une suggestion plus précise. Dans les deux cas, l'enseignant peut faire des commentaires à la fois sur la langue ou sur le contenu. Toutefois, parce qu'il amène l'élève à améliorer une partie de son texte, le commentaire mélioratif ne peut pas traiter d'un élément bien réussi dans le texte de l'élève. Pour être aidant, le commentaire mélioratif doit cibler une partie précise du texte de l'élève et, idéalement, donner au scripteur une piste pour retravailler son texte. Écrire « recommence ton texte » ou « à reformuler » équivaut à bien peu d'aide étant donné l'ampleur de la tâche demandée et l'absence de stratégies proposées. Écrire « recommence ton texte en utilisant l'idée 1 pour ton premier paragraphe » est plus aidant pour l'élève à cause de la piste d'écriture proposée.

Les commentaires qui posent des questions au scripteur l'aident à réfléchir puisqu'il doit y répondre. Les annotations, lorsqu'elles sont lues par l'élève, établissent donc un contact entre l'enseignant et l'élève et installent un dialogue pédagogique. L'élève vit aussi des angoisses face à son texte: écrire quelque chose de banal, de pauvre, d'inintéressant si son enseignant se penche sur le contenu réel de son texte ou, s'il se laisse emporter par son propre contenu alors qu'il n'a pas correctement planifié son activité d'écriture, courir le risque d'être «gauche» dans sa structure. Cette situation est sûrement déplorable (Halté, 1984) puisqu'«à la demande d'un texte et d'une histoire, il est répondu sur la phrase, la surface, la microstructure, les "formes"» (Reuter, 1996, p. 17). L'élève a l'impression de ne pas avoir été lu pour ses idées, mais uniquement pour la qualité de son expression et tous les commentaires sont soumis à son interprétation. À cela s'ajoute la frustration de l'enseignant qui ne voit pas ses attentes comblées. De toute façon, «les annotations ne peuvent permettre ni la compréhension des erreurs, ni l'amélioration du texte» (Reuter, 1996, p. 17), étant donné qu'elles n'expliquent pas ce qui ne va pas et ne proposent pas de pistes de solution, mais qu'elles se contentent de servir à relever les erreurs.

En fait, plutôt que de chercher les «manques» dans un texte, un enseignant devrait tenter de comprendre, à chaque fois, que l'élève a peut-être de bonnes raisons d'écrire ce qu'il a écrit (Halté, 1984). Ainsi, l'annotation des copies serait la base d'un vrai dialogue pédagogique et servirait de support à la discussion enseignant-élève et à l'apprentissage. Mais si l'enseignant ne s'engage pas personnellement, en tant que lecteur, dans l'activité de correction, cette activité demeure institutionnelle (Reuter, 1996) et peu importe le temps passé à rédiger des commentaires, les résultats seront les mêmes : aucun changement ne sera visible dans les textes que l'élève rédigera dans le futur. Il est inquiétant de constater que le feedback pédagogique écrit est probablement la plus inutile des interventions pédagogiques, même si elle est la plus répandue (Freedman, 1987a, 1987b). D'où la

nécessité absolue de comprendre les tenants et les aboutissants de l'annotation écrite et de réfléchir à son exploitation didactique.

Il est possible d'observer un certain nombre de pistes d'exploitation didactique des annotations et comment rédiger de bonnes annotations (Veslin et Veslin, 1992)¹⁵. Les bonnes annotations doivent indiquer les directions du travail, établir un certain dialogue avec l'élève et présenter le fait que l'enseignant puisse admettre les erreurs commises par ses élèves (Veslin et Veslin, 1992). De plus, les commentaires ne doivent pas être exclamationnels, comme c'est le cas pour les commentaires suivants: «Bof!» «Tu devrais t'améliorer!», «Tu ne comprends rien!», «C'est-à-dire?» (Goupil et Lusignan, 1993, p. 342; Veslin et Veslin, 1992, p. 39) ni constituer des renvois psychologisants (Reuter, 1996; Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000).

Il est plutôt suggéré d'écrire des commentaires constructifs: «Tu as pu reconnaître tous les participes passés employés avec l'auxiliaire être, tu peux maintenant passer aux exercices du participe passé avec l'auxiliaire avoir ». Cette façon de faire est cependant assez longue pour l'enseignant qui préférera, dans bien des cas, utiliser d'autres méthodes moins exigeantes en temps (Goupil et Lusignan, 1993). Parmi celles-ci, l'utilisation d'un code de correction, la rencontre individuelle ou le commentaire verbal enregistré sur cassette peuvent être efficaces (Goupil et Lusignan, 1993; Roberge, 2006).

Le but des annotations n'est pas d'avoir une efficacité immédiate, mais plutôt de durer d'une rédaction à l'autre, dans un apprentissage progressif (Daunay, 1994; Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000). Dans le même sens, la formulation des commentaires doit tenir compte de trois critères: il faut parler à l'élève des progrès qu'il accomplit, les commentaires doivent être faits en fonction des objectifs poursuivis et rédigés aux endroits pertinents (Crooks, 1988).

1.3.3 L'annotation orale

Si l'annotation écrite demeure la façon la plus courante de transmettre des commentaires aux élèves, de plus en plus d'enseignants recourent à l'enregistrement audio, sur CD ou sur MP3, de leurs commentaires aux élèves. Pour des raisons d'évaluation quantitative, les traces qui paraissent sur la copie de l'élève sont souvent les codes liés à l'appréciation de la qualité de la langue écrite des jeunes, tous les autres commentaires, d'ordre qualitatif, étant enregistrés sur le support audio.

Il est possible de catégoriser les commentaires dits par les enseignants en utilisant les sept types de commentaires présentés au point précédent, comme le montre le tableau 1.3. Bien évidemment, il est impossible de savoir à quel moment un enseignant a choisi de ne pas commenter le texte de l'élève (1. absence de commentaire) puisqu'il verbalise ses réflexions pour l'élève au fur et à mesure de la correction. Toutefois, l'enseignant sait qu'il a choisi de commenter tel ou tel autre aspect de la production écrite de l'élève.

¹⁵ Voir aussi tableau 1.2

Tableau 1.3. Types de commentaires appliqués à la correction orale

Type de commentaire	Manifestation orale
1. Absence de commentaire	<i>(l'enseignant décide de ne rien écrire sur la copie de l'élève)</i>
2. Correction de l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant dit à l'élève comment corriger l'erreur en lui donnant la bonne réponse : « C'est pas oubligé, c'est obligé »
3. Trace (ou faux code)	<ul style="list-style-type: none"> • marque qui ne peut exister qu'à l'écrit, l'enseignant ne parlant pas en « formes géométriques »
4. Commentaire codé	<ul style="list-style-type: none"> • marque qui ne peut exister qu'à l'écrit (parce qu'elle doit être comptabilisée)
5. Commentaire exclamatif-interrogatif	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant pose une question à l'élève : « Pourquoi as-tu utilisé ces mots-là dans le champ lexical? » ou « Ça ne veut rien dire. Qu'est-ce que tu voulais dire? » • l'enseignant peut aussi s'exclamer : « Bon! Bravo! Ça, c'est un bon paragraphe bien expliqué! » ou « Je ne comprends pas pourquoi tu développes ça ici! »
6. Constat	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant constate un point fort ou un point faible dans le texte de l'élève : « ta conclusion reprend bien tes deux idées principales » ou « ton introduction est assez mal foutue finalement » • les constats peuvent aussi commenter la langue : « tu as fait des efforts pour ponctuer ton texte correctement » ou « tes verbes sont systématiquement mal accordés »
7. Commentaire mélioratif	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant donne des pistes d'amélioration à l'élève : « recommence ton sujet divisé en donnant les deux aspects dont tu vas traiter dans ton texte » ou « fais systématiquement une flèche entre le verbe et son sujet pour faire les accords correctement » ou « va voir dans ton roman le nom du personnage; encore une fois, tu ne l'as pas écrit correctement »

Dans le cas de la correction de l'erreur (2), l'enseignant donne la bonne réponse à l'élève, qu'il s'agisse d'une erreur de langue « C'est pas oubligé, c'est obligé... » ou de contenu : « Dans le roman, ce n'est pas Lise, l'épouse de Mathieu, c'est Louise. »

Évidemment, les traces (3) ou les commentaires codés (4) ne sont possibles qu'à l'écrit, puisqu'il s'agit là des particularités des marques laissées sur la copie de l'élève. Il est difficile de croire qu'un enseignant dirait à un élève « Ici, tu as une erreur de APA », sans laisser une marque sur la copie, ne serait-ce que parce qu'il doit « compter » le nombre d'erreurs de langue, ce critère étant encore évalué de façon quantitative dans la très grande majorité des grilles d'évaluation des différents types de textes.

Les trois derniers commentaires (exclamatif-interrogatif, constat et mélioratif) sont sûrement les plus différents entre la correction orale et la correction écrite, de par leur longueur. L'enseignant étant habitué de parler (c'est l'essence même de son travail), commenter oralement des travaux ressemble à de l'explication en classe. Ces commentaires peuvent toucher à la fois la langue, la structure du texte ou son contenu. Et comme l'enseignant a l'habitude de parler, les explications qui suivent les commentaires sont généralement plus longues et plus nombreuses.

On l'a vu : corriger une rédaction des élèves implique la production de commentaires, qu'ils soient écrits ou oraux. Dans tous les cas, ces commentaires visent une seule chose : l'amélioration des

capacités scripturales des élèves. Ces commentaires, toutefois, s'inscrivent dans une démarche intellectuelle de la part de l'enseignant qui dépasse largement la seule production écrite ou orale. D'où l'explication de l'acte de corriger par les enseignants de français dans un modèle.

2. Le modèle du processus de correction d'une production écrite

Que ce soit en recherche qualitative ou quantitative, la notion de modèle est un atout précieux pour expliquer des phénomènes.

2.1 Qu'est-ce qu'un modèle?

Les modèles sont tout aussi nécessaires en sciences humaines qu'en sciences exactes, même si, dans ce premier cas, la complexité et la richesse de l'être humain rendent les conditions expérimentales plus difficiles à contrôler (L'Écuyer, 1990). Pour Ouellet (1983), le modèle conceptuel est fondamental dans la recherche en éducation; sans lui, «nous pouvons déboucher sur les décisions erronées, sans valeur [...]» (p. 337). Le modèle étant essentiel au développement scientifique (L'Écuyer, 1990), il possède, de par la nature même des phénomènes expliqués, une fonction heuristique (Ouellette, 1990), c'est-à-dire qu'il sert à la recherche, à la découverte, à la résolution de problèmes (Legendre, 1993).

En éducation, quand il est question de modèle, les recherches conduisent le plus souvent à élaborer des modèles de techniques d'enseignement et non à modéliser les actes produits par les différents intervenants. Certains modèles de réviseurs, de scripteurs ou de lecteurs¹⁶ sont pourtant transférables en situation de classe, par la transposition didactique, même si les recherches ont davantage théorisé les modèles d'enseignement que les actes liés à l'enseignement-apprentissage.

2.2 Le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (Roberge, 2001a)

Le modèle du processus de correction explique le processus mis en place par l'enseignant de français au moment de la correction des rédactions de ses élèves et le contexte dans lequel il effectue ce travail. C'est ce que présente la figure 1.3.

¹⁶ Certains de ces modèles sont présentés au chapitre II.

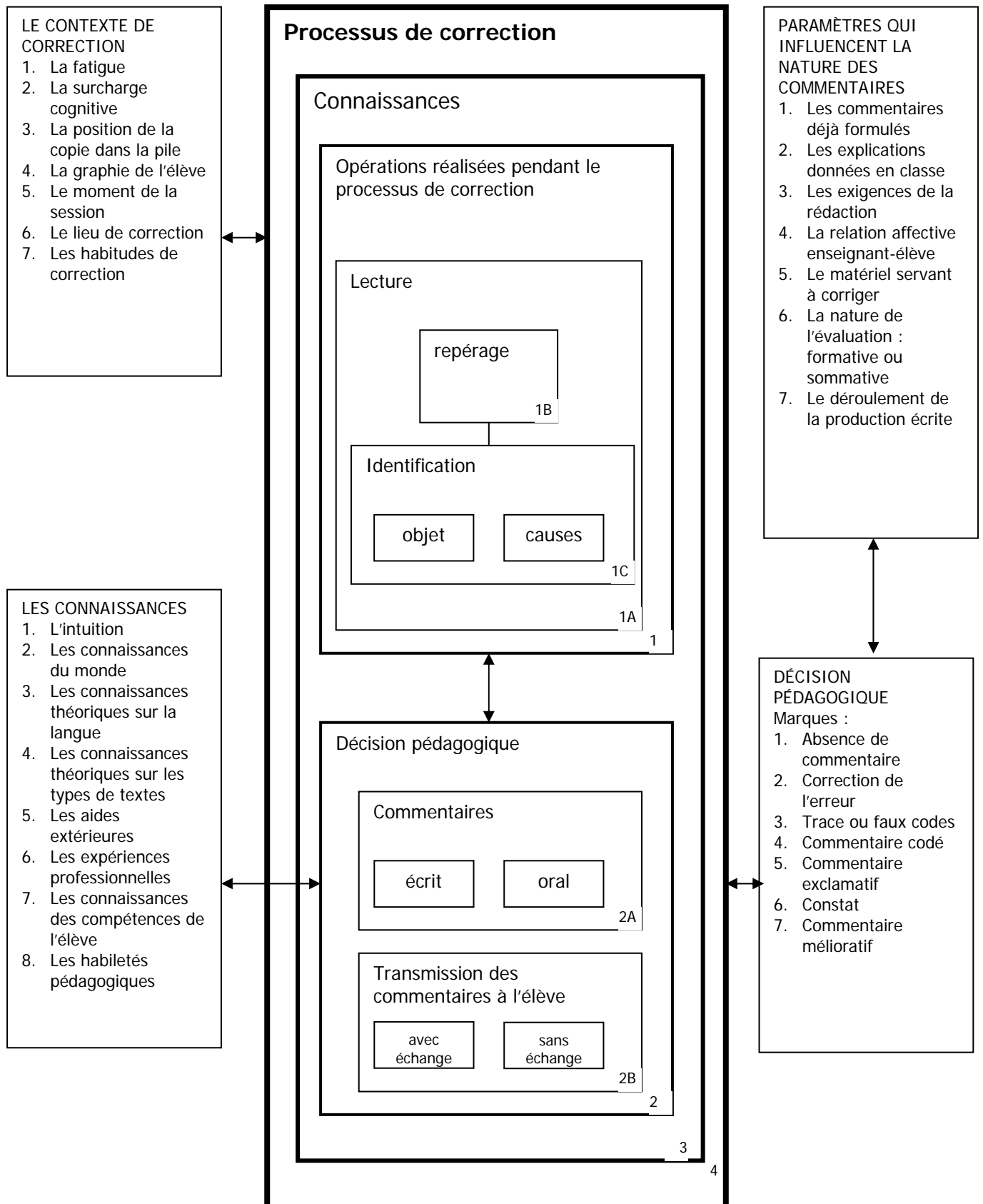


Figure 1.3 Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (Roberge, 2001a)

2.3 Explications du processus de correction à partir du modèle

Comme il n'existe pas d'autre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire que le nôtre, la connaissance de l'ensemble des paramètres qui régissent l'acte de corriger une production écrite est essentielle pour comprendre le travail intellectuel de l'enseignant et les raisons qui le poussent à écrire tel ou tel autre type de commentaire.

2.3.1 Les opérations réalisées pendant le processus de correction

La boîte **opérations réalisées pendant le processus de correction**¹⁷ (1) constitue le point de départ du travail de l'enseignant; c'est pourquoi cette boîte se situe au centre du modèle.

Les **opérations réalisées pendant le processus de correction** commencent avec la **lecture** (1A) du texte. L'enseignant peut faire une ou plusieurs lectures, selon ses habitudes. Certains enseignants choisissent de lire le texte en entier avant de faire quelque marque que ce soit sur le texte alors que d'autres commencent plutôt à annoter le texte de l'élève dès leur première lecture; certains enseignants font deux lectures différentes: une pour juger du contenu du texte et l'autre pour corriger l'orthographe.

La boîte **repérage** (1B), située dans la boîte **lecture**, présente une activité réalisée par l'enseignant pendant la lecture: le **repérage** d'une erreur dans le texte de l'élève, qu'elle soit de langue, de structure textuelle ou de contenu. Le contenu de cette boîte ne peut être activé que si l'enseignant repère une erreur; pour diverses raisons (surcharge cognitive, fatigue, texte difficile à lire, etc.), l'enseignant peut ne pas voir les erreurs du texte. Dans ce cas, l'enseignant poursuit sa lecture, sans se rendre compte qu'il a laissé filer une erreur.

Puisqu'il connaît les exigences de ce type de texte, les consignes qu'il a données pour le réaliser ainsi que les normes linguistiques, l'enseignant peut comparer le texte de l'élève avec ce qu'il attendait et «repère» une faute si cette attente n'est pas comblée. Cette «attente» peut prendre plusieurs formes: par exemple, l'enseignant «s'attendait» à voir le mot écrit d'une telle façon ou accordé d'une telle autre façon; comme cette «attente» n'est pas comblée, l'enseignant «repère» une erreur d'orthographe d'usage ou grammaticale dans le texte de l'élève. Les «attentes» sont aussi possibles dans la structure ou dans le contenu du texte: l'enseignant s'attend à lire une introduction qui présente tous les éléments nécessaires; si tel n'est pas le cas, son «attente» n'est pas exaucée et il «repère» ainsi une erreur dans la structure du texte.

¹⁷ Les termes tirés du modèle sont en caractères gras.

Après avoir repéré une erreur, l'enseignant peut identifier l'erreur elle-même (**l'objet**) ainsi que les **causes** de l'erreur (boîte **identification** [1C]). Évidemment, toutes les erreurs ne requièrent pas les mêmes capacités de l'enseignant à définir un problème puisque certaines erreurs sont plus exigeantes que d'autres, sur le plan cognitif. L'enseignant doit identifier s'il s'agit d'une erreur de langue (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe), de structure textuelle (organisation textuelle, paragraphes, etc.) ou de contenu (le thème développé dans l'œuvre à l'étude). L'enseignant qui identifie précisément l'erreur peut aussi, mais pas nécessairement, en identifier les causes. Devant une erreur d'orthographe grammaticale, l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir par exemple, l'enseignant peut connaître la cause de cette erreur: l'élève a confondu le sujet avec le complément direct. L'enseignant, à ce moment, peut prendre une **décision pédagogique**, celle de faire ou non un commentaire à l'élève.

Toutes ces activités, le **repérage**, l'**identification de l'objet** (erreur), l'**identification de ses causes** et la **décision pédagogique**, sont probablement faites plus ou moins consciemment par l'enseignant. Nous pensons que c'est souvent l'étape d'identification des causes de l'erreur qui est escamotée dans le travail de correction de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant qui lit «Les chiens jappes.» ne se questionnera probablement pas sur la nature de l'erreur et sur ses causes; il souligne la faute sans plus, agissant par automatisme. Toutefois, on peut penser que si l'élève commet plusieurs fois des erreurs d'accords de verbe, l'enseignant se questionnera alors sur les causes des erreurs répétées.

Tout ce travail de repérage et d'identification peut être également fait pour relever un bon coup réalisé par l'élève: l'enseignant «repère» que l'élève a bien conjugué un verbe ou a formulé un bon paragraphe d'explication, par exemple, et peut décider de laisser un commentaire positif à l'élève.

2.3.2 La décision pédagogique

Si la **décision pédagogique** (2) qu'il a prise est de faire un **commentaire** (2A) à l'élève, l'enseignant rédigera des commentaires. Une fois la **décision pédagogique** prise et le **commentaire** (2A) formulé, l'enseignant peut retourner à la lecture du texte, jusqu'au moment où il repère une autre erreur. Dans notre modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire (figure 1.3), la **décision pédagogique** de l'enseignant d'annoter le texte de l'élève peut se vivre selon deux modalités: à l'**écrit** ou à l'**oral**. C'est donc ici qu'entrent en jeu les habiletés scripturales ou orales de l'enseignant.

La **transmission des commentaires à l'élève** (2B) peut prendre deux formes: **avec échange** ou **sans échange**. Dans le premier cas, il s'agit là d'un échange entre l'enseignant et l'élève au moment de la remise des copies corrigées. L'élève peut lire les commentaires formulés par l'enseignant, ce qui constitue déjà une forme d'échange. Il est aussi possible que l'élève revienne voir son enseignant afin d'obtenir des éclaircissements sur les annotations écrites sur sa copie; l'échange écrit figé (annotations sur la copie) entraîne alors un échange verbal (questions-réponses entre l'enseignant et l'élève).

Dans le deuxième cas, il peut ne pas y avoir d'échange dans la transmission des commentaires. Le cas le plus évident serait lors d'un examen sommatif de fin de session: l'élève ne reçoit que sa note, par l'entremise du bulletin scolaire, sans savoir quels étaient les points forts et les points faibles de sa rédaction. Il peut, bien sûr, s'adresser à son enseignant, mais sans la copie sous les yeux, il devient difficile d'échanger de façon constructive. Et bien peu d'étudiants revoient leur enseignant au début de la session suivante, alors qu'ils peuvent souvent récupérer leur production écrite certificative.

Une fois que l'enseignant a décidé d'annoter le texte, sept types de marques sont possibles, selon la **décision pédagogique** qu'il a prise. Le tableau 1.4 présente ces sept types de marques que nous avons expliquées précédemment dans ce chapitre.

Tableau 1.4 Décision pédagogique: sept types de marques

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Absence de commentaire2. Correction de l'erreur3. Trace ou faux code4. Commentaire codé5. Commentaire exclamatif ou interrogatif6. Constat7. Commentaire mélioratif |
|--|

La **décision pédagogique** de l'enseignant sera donc visible par les marques qu'il aura laissées sur le papier (ou les commentaires oraux qu'il formulera) en fonction d'un certain nombre d'éléments que seul l'enseignant sait gérer. Rappelons que toute marque laissée sur la copie d'élève constitue un commentaire.

Dans le modèle (figure 1.3), les commentaires peuvent être formulés selon deux modalités: les commentaires écrits sur la copie de l'élève (**écrit**) ou narrés et enregistrés sur une bande audio (**oral**). Évidemment, dans ce deuxième cas, c'est une décision qui a été prise par l'enseignant avant de commencer la correction, puisqu'il doit se munir de cassettes audio ou de CD et du matériel d'enregistrement avant de se mettre au travail. Les pratiques enseignantes courantes sont toutefois davantage – et presque exclusivement – réalisées de façon manuscrite sur la copie de l'élève. Toutefois, depuis une première recherche sur le sujet (Roberge, 1993a) et des articles que nous avons publiés sur la correction sur cassette (Roberge, 1999a et 2000), il semble que plusieurs enseignants aient tenté cette expérience¹⁸. Il est important de noter que la correction sur bande audio peut faire ressortir davantage le lien affectif entre l'enseignant et l'élève, peut-être à cause de l'écoute de la voix humaine par l'élève.

¹⁸ Des communications que nous avons présentées dans différents congrès ces dernières années nous ont aussi assuré une certaine visibilité pour expliquer les avantages et les désavantages de la correction audio enregistrée sur cassette ou sur CD. Beaucoup d'enseignants nous ont dit l'avoir essayé ou vouloir le faire prochainement. Certains ont même communiqué avec nous pour nous faire part du fruit de cette expérience d'évaluation.

La correction orale s'effectue de la façon suivante: enregistrant sa voix sur une cassette audio ou sur CD, l'enseignant lit le texte de l'élève à voix haute et le commente au fur et à mesure de sa lecture. Par conséquent, la lecture, le repérage, l'identification de l'erreur et des causes sont réalisées de façon orale, ce qui ne veut pas dire que tout soit «dit» pour autant. Pendant la lecture (à voix haute) du texte de l'élève, l'enseignant pense en silence (dans sa tête...). S'il repère une erreur sur la copie de l'élève, il peut décider de faire un commentaire ou de ne pas faire de commentaire. Évidemment, comme pour l'annotation écrite, l'enseignant est le seul à savoir qu'il a refusé de faire un commentaire à tel ou tel moment de sa lecture.

Quoi qu'il en soit, les commentaires oraux peuvent être construits de la même façon que les commentaires écrits (voir tableaux 1.2 et 1.3). Les commentaires sont formulés uniquement de façon orale, mais certaines marques visibles peuvent apparaître sur le papier. C'est le cas, notamment, des codes de correction pour l'orthographe ou de tout autre indice qui vient appuyer ce que l'enseignant a expliqué sur la cassette. L'enseignant, pendant qu'il donne une explication à l'élève, peut laisser des marques sur la copie: trait dans la marge, phrase soulignée ou dessins plus ou moins explicites pour quelqu'un qui n'écoute pas l'enregistrement en même temps.

2.3.3 Les paramètres qui influencent la nature des commentaires

L'ensemble des commentaires, qu'ils soient rédigés par écrit ou transmis oralement, sont faits en fonction de sept éléments, présentés au tableau 1.5.

Tableau 1.5 Paramètres qui influencent la nature des commentaires (Roberge, 2006)

1. Les commentaires déjà formulés
2. Les explications données en classe
3. Les exigences de la rédaction
4. La relation affective enseignant-élève
5. Le matériel servant à corriger
6. La nature de l'évaluation : formative ou sommative
7. Le déroulement de la production écrite

Tous les commentaires, issus de la **décision pédagogique**, sont rédigés par l'enseignant en fonction de trois éléments plus pragmatiques: **les commentaires qui ont déjà été formulés** (1), **les explications données en classe** (2) et **les exigences de la rédaction** (3). Si l'enseignant a déjà formulé le même type de commentaire auparavant dans le texte, il est fort probable qu'il ne le répétera pas; s'il a l'intention de faire le lien entre les deux erreurs, il peut formuler une annotation qui indique à

l'élève qu'il doit consulter une partie antérieure de sa rédaction. De façon plus économique, l'enseignant peut aussi faire une flèche pour indiquer à l'élève qu'il s'agit de la même erreur; il peut aussi décider de ne rien écrire et donc, de ne pas rappeler à l'élève qu'il s'agit d'une erreur déjà commentée. Les commentaires déjà formulés lors de productions écrites antérieures peuvent aussi influencer la nature des commentaires que l'enseignant rédige sur la copie du jour : s'il a déjà commenté l'introduction dans la production écrite précédente, peut-être choisira-t-il de ne pas répéter le commentaire ou, au contraire, devant une amélioration, il choisira de relever le bon coup réalisé par l'élève.

L'enseignant peut aussi faire un rappel des notions vues en classe dans les commentaires qu'il rédige. Cette façon de faire peut établir un lien – et peut-être faciliter le transfert des connaissances – entre ce qui est vu en classe et la théorie qui peut (doit?) être réinvestie en situation de production écrite. Si l'enseignant a longuement expliqué comment rédiger une introduction, l'élève peut s'attendre à voir son introduction commentée, s'il ne tient pas compte des explications données par son enseignant. Le contraire existe aussi : l'enseignant « décide » qu'il a déjà passablement expliqué cette notion et choisit d'écrire un petit commentaire un peu assassin (le plus souvent une simple trace) qui témoigne de son exaspération. Non seulement les explications données en classe régulent les commentaires, mais elles permettent aussi à l'enseignant de formuler certaines remarques : « Relis la fin de l'extrait » ou « les rappels historiques sur l'auteur sont inexacts – revois tes notes ».

Les objectifs poursuivis par l'activité d'écriture (les exigences de la rédaction) sont aussi des facteurs qui justifient – ou non – le type d'intervention de l'enseignant. « Consignes non respectées » est sûrement le commentaire le plus fréquent lorsqu'il est question des exigences particulières de la rédaction. Combien de mots devait contenir la rédaction? L'élève devait-il intégrer ses connaissances littéraires et culturelles? De quelle façon? Ces questions suscitent déjà des attentes chez les enseignants.

Ces trois paramètres qui guident les commentaires écrits sont tout indiqués pour guider également les commentaires oraux puisqu'il est possible que l'enseignant dise à l'élève: «Ça, j'en ai parlé tout à l'heure», en faisant référence à un commentaire qu'il a déjà émis ou qu'il rappelle la théorie vue en classe ou les exigences de la rédaction.

La **relation affective entre l'enseignant et l'élève** (4) est aussi un élément dont le modèle tient compte. Il s'agit, sans contredit, d'un facteur important dans le choix d'écrire tel commentaire plutôt que tel autre. Au fur et à mesure de la session qui se déroule, l'enseignant connaît de plus en plus ses élèves et des « atomes crochus » peuvent très bien se développer (ou non) et ainsi rendre la relation pédagogique un peu plus significative. Un enseignant qui connaît bien l'élève pourra faire des annotations en recourant à des éléments de la vie privée de l'élève qui pourront l'aider à faire le lien entre ses apprentissages et sa rédaction. Ainsi, l'anticipation, par l'enseignant, de la réception du commentaire par l'élève peut avoir une influence sur le choix d'annoter ou non la copie ainsi que sur la façon de rédiger cette annotation. Puis, la représentation que l'enseignant se fait de l'élève peut avoir des conséquences évidentes sur les commentaires développés: si l'enseignant croit que l'élève ne comprendra pas le commentaire, il ne l'écrira peut-être pas ou il choisira des mots pour être compris. Ce sont peut-être ces

trois éléments qui permettent à l'enseignant de décider de ne rien écrire sur la copie de l'élève (**décision pédagogique: 1. absence de commentaire**).

À cause de la nature même de la correction enregistrée, il est possible que ce quatrième paramètre influence davantage le correcteur au moment où il s'adresse à l'élève: sa relation affective avec ce dernier peut influencer davantage la nature des commentaires.

Le **matériel servant à corriger** (5) exerce une certaine influence sur les commentaires de l'enseignant. Par exemple, si l'enseignant utilise une grille d'évaluation où sont répertoriés les différents critères d'évaluation et que le libellé des critères est inscrit sur la grille, on peut très bien supposer qu'un enseignant n'ajoutera pas de commentaires sur la copie de l'élève s'il vient d'octroyer 0/5 au critère sur l'introduction, la note parlant d'elle-même.

Il va de soi que la **nature même de l'évaluation** (6) de la production écrite a une influence sur la décision d'annoter le texte des élèves. S'il s'agit d'une rédaction en cours de session, l'enseignant rédigera des commentaires dans le but d'amener l'élève à faire mieux au moment de la production écrite sommative qui témoignera, en fin de session, de l'atteinte – ou non – des compétences visées par le cours. Malheureusement, on constate que les élèves apprennent à écrire en fonction d'un examen terminal et non en fonction du développement plus large de leurs compétences scripturales. Les pratiques d'évaluation formative s'avèrent à peu près inexistantes dans les cours de français, l'évaluation sommative occupant toute la place et ayant pris « une tournure accablante, lourde et souvent angoissante pour les enseignants et pour les élèves » (De Koninck, 1993, p. 201). Et quand on est conscient du temps consacré à la correction des productions écrites en cours de session, inutile de dire que les enseignants ne sont pas très enclins à « faire pratiquer » leurs élèves sans que ça compte... En fin de session, quand on suppose que tous les apprentissages sont faits, les enseignants n'ont plus envie de commenter les travaux des élèves parce qu'ils savent fort bien que ces derniers ne reviendront pas chercher leurs travaux corrigés au début de la session suivante. Alors, à quoi bon commenter, d'autant plus que les apprentissages devant être faits en cours de session sont terminés?

Finalement, le **déroulement de la production écrite** (7) exerce aussi une influence sur le choix d'écrire des commentaires. Si la production écrite s'est déroulée en classe pendant quelques cours, que l'enseignant a « suivi » le travail des élèves en répondant régulièrement à leurs questions, ses commentaires ne seront pas les mêmes au moment de la correction de la rédaction terminée que si la production écrite a été réalisée à la maison, en deux ou trois semaines, où l'élève pouvait avoir accès à toute l'aide dont il disposait.

Tous ces paramètres varient en cours de session. Les explications données en classe, par exemple, influenceront davantage les commentaires en début de session, quand tous les apprentissages restent encore à faire; c'est aussi ce qui se passe avec la relation affective qui se développe entre les élèves et l'enseignant : plus la session avance, plus l'enseignant connaît ses élèves et se permet des commentaires plus personnels.

2.3.4 Les connaissances de l'enseignant

Notre modèle, à la figure 1.3, montre que la boîte qui englobe les opérations réalisées pendant le processus de correction et la décision pédagogique, s'appelle **Connaissances** (3). Les commentaires formulés par les enseignants, peu importe le type, sont faits en tenant compte des huit éléments que nous présentons ici (tableau 1.6).

Tableau 1.6 Les connaissances de l'enseignant (Roberge, 2006)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. L'intuition2. Les connaissances du monde3. Les connaissances théoriques sur la langue4. Les connaissances théoriques sur les types de textes5. Les aides extérieures6. Les expériences professionnelles7. La connaissance des compétences de l'élève8. Les habiletés pédagogiques de l'enseignant |
|---|

Les connaissances de l'enseignant sont nécessaires pour repérer les erreurs dans le texte de l'élève. Quelquefois, l'enseignant peut repérer une erreur grâce à son **intuition** (1), sans vraiment se questionner profondément sur la nature même de cette erreur. On peut penser qu'une erreur décelée de façon intuitive (l'enseignement «sent» que quelque chose ne va pas) amène l'enseignant à écrire des marques moins explicites, étant donné qu'il n'a pas cherché à identifier précisément la nature de l'erreur. Comment peut-on réellement espérer que l'élève trouve et corrige l'erreur quand l'enseignant – qui est l'expert – n'a pas d'abord fait l'effort de la trouver?

Au-delà de l'intuition, l'enseignant peut mobiliser ses **connaissances du monde** (2), ses **connaissances théoriques sur la langue** (3) et sur **les types de textes** (4). Ce sont ses connaissances du monde qui lui permettent de commenter les textes des élèves sur les différents courants littéraires ou sur les auteurs dont les élèves ont fait la lecture. Parfois, les élèves osent écrire quelques faussetés sur les auteurs, voulant à tout prix faire un certain étalage de leurs connaissances – visiblement limitées – en littérature ou en histoire.

L'enseignant de français au collégial, on l'a dit, est responsable de deux disciplines : la langue et la littérature. Il va de soi que ses propres connaissances sur la langue sont nécessaires pour mener à bien l'enseignement et l'évaluation de la langue, à la différence des collègues des autres disciplines qui n'ont pas à *enseigner* la langue, même s'ils l'évaluent. Il doit aussi connaître les différents types de textes demandés par le programme de français, langue d'enseignement, au collégial. On n'écrit pas une analyse littéraire de la même façon qu'on écrit une dissertation critique, même s'il y a des liens entre les deux types d'écrits.

Parfois aussi, l'enseignant peut avoir recours à des **aides extérieures** (5) pour confirmer ou infirmer son intuition ou des connaissances tout à coup défailtantes: l'utilisation d'un dictionnaire ou d'un livre de références peut permettre à l'enseignant de confirmer un doute sur l'orthographe d'un mot ou sur l'année de naissance d'un auteur. Il peut aussi faire appel à une aide « humaine », en demandant à un collègue, par exemple, de relire une partie du texte d'un élève qui le laisse perplexe. Ses **expériences professionnelles** (6) peuvent aussi avoir un impact sur sa façon de corriger, de repérer des erreurs ou de mobiliser ses connaissances. Un enseignant qui a connu les quatre cours de français de la formation générale possède une expérience de correction différente que celui qui se spécialise dans un seul cours. Ses expériences outre-enseignement peuvent aussi avoir un impact sur la correction : un enseignant qui a travaillé au centre d'aide en français de son collègue ou qui a mené des projets avec des collègues d'autres disciplines ou d'autres collègues verra des façons différentes de corriger de celles qu'il connaît des collègues de son département. Quoi qu'il en soit, ces connaissances de l'enseignant sont muables: en cours de carrière ou parce qu'il a décidé de parfaire sa formation initiale, ces connaissances seront appelées à changer et ainsi, l'enseignant ne corrigera peut-être plus tout à fait de la même façon. Toutefois, on peut penser qu'un enseignant, quel qu'il soit, après quelques années d'expérience, ne corrige pas comme au début de sa carrière, et cela même s'il n'a pas augmenté son stock de connaissances déclaratives par des cours suivis dans un contexte de formation continue ou des lectures appropriées.

La **connaissance des compétences de l'élève** (7) influence aussi les commentaires que prendra le temps d'écrire l'enseignant. Lorsque ce dernier sait que l'élève n'a pas la compétence requise pour écrire correctement un texte – en tout ou en partie –, il doit en tenir compte au moment de formuler ses commentaires. L'enseignant ne peut pas faire un commentaire exclamatif direct à un élève de première session du collégial quand il sait qu'il est normal, parce qu'il n'est pas encore rendu à ce stade dans son apprentissage, qu'il ignore comment structurer tel ou tel aspect d'un texte. C'est souvent dans cette situation que l'enseignant décidera de ne pas rédiger de commentaire sur la copie. Parallèlement, l'enseignant qui sait que l'élève possède la compétence – ou qu'il devrait la posséder selon le moment où il est rendu dans son cheminement scolaire – sera peut-être plus acerbé dans ses commentaires.

Finalement, les **habiletés pédagogiques de l'enseignant** (8) entrent en ligne de compte dans la rédaction d'annotations : sa graphie et ses capacités à être concis sont deux éléments importants. Si l'élève n'arrive pas à lire les commentaires, ces derniers ne servent à rien; non seulement l'élève perdra un temps fou à essayer de décoder, mais en plus, il n'arrivera pas à faire ce que l'enseignant lui demande, étant donné qu'il n'y aura rien compris. L'enseignant est alors directement responsable du peu d'intérêt que portent ses élèves à ses corrections. Dans un autre ordre d'idées, l'enseignant est parfois tenté d'écrire abondamment sur la copie de l'élève, peu importe le type de commentaire qu'il y laissera. Toutefois, on peut penser qu'un tel enseignant aurait probablement envie de « réécrire » le texte de l'élève (donc, commentaire 2. Correction de l'erreur) ou de commenter largement une erreur majeure (donc 6. Constat ou 7. Commentaire mélioratif). Il y a des limites à ce qu'un élève est capable de

hiérarchiser devant la surabondance des commentaires; il n'arrivera sûrement pas à se rappeler des plus importants.

On le voit, la décision pédagogique d'annoter le texte de l'élève est influencée par différents paramètres, dont les connaissances de l'enseignant. Mais tout ce travail de correction s'inscrit dans un contexte bien particulier.

2.3.5 Le contexte de la correction

Il va sans dire que la correction représente un acte de lecture et d'écriture particulier. Le contexte dans lequel s'effectue cette tâche peut avoir une influence non seulement sur le processus de correction de l'enseignant, mais aussi sur le résultat de cette correction, en termes d'annotation et parfois même, de notation. La connaissance qu'a l'enseignant du contexte dans lequel il se trouve pour corriger peut l'amener à comprendre son propre processus de correction différemment et à prendre des **décisions pédagogiques** différentes. Le tableau 1.7 présente des éléments qui sont associés au contexte de correction.

Tableau 1.7 Le contexte de correction (Roberge, 2006)

<ol style="list-style-type: none">1. La fatigue2. La surcharge cognitive3. La position de la copie dans la pile4. La graphie de l'élève5. Le moment de la session6. Le lieu de correction7. Les habitudes de correction

On peut penser que lire 120 textes qui ont la même structure et qui répondent à la même question est une particularité de l'enseignement; les consignes données aux élèves font que les textes finissent par tous se ressembler. Il n'est pas faux de croire que l'enseignant, après avoir lu une vingtaine de copies, sent qu'il a fait le tour du jardin et que le reste des copies n'est que répétition. Psychologiquement, il faut une certaine rigueur intellectuelle pour ne pas confondre tous les textes, tous les élèves et pour corriger chaque copie comme si elle était unique (Goupil et Lusignan, 1993).

La **fatigue** (1) de l'enseignant peut être un facteur décisif sur le fait qu'il choisira d'écrire – ou non – des commentaires. Cette fatigue peut être physique (il est tard le soir ou les heures passées à corriger s'accumulent) ou intellectuelle: l'enseignant a repéré plusieurs fois la même faute dans plusieurs textes d'élèves; il peut ne plus écrire de commentaire à propos de cette erreur puisqu'il a décidé qu'il y reviendrait en classe, de toutes façons. Les élèves plus faibles font souvent en sorte de rendre la

correction plus ardue, accentuant du même coup la fatigue de l'enseignant. La fatigue est aussi tributaire du nombre de copies qu'il a à corriger, de l'heure à laquelle il se réussit à se mettre à la tâche ou de sa vie extérieure à la classe (sa vie familiale, par exemple).

La fatigue, physique ou intellectuelle, amène parfois l'enseignant à se trouver en état de **surcharge cognitive** (2) parce qu'il y a trop d'éléments à gérer dans le texte de l'apprenant dont il est en train d'effectuer la correction. Ce n'est pas parce qu'il est un scripteur expert qu'il est à l'abri de ce type de surcharge. Cette surcharge peut aussi être liée au **contexte de correction**: l'enseignant dispose généralement de deux semaines pour corriger l'ensemble des productions écrites. S'il est au début, au milieu ou à la fin de ces deux semaines, son état d'esprit n'est probablement pas le même. Les habitudes de correction de l'enseignant peuvent aussi faire en sorte que la surcharge cognitive est plus grande à certains moments; par exemple, un enseignant qui garde toujours les mauvaises copies pour la fin est probablement confronté à une fatigue physique et mentale très grande. Ceci pénalise probablement ces élèves, qui, de toute façon, connaissent une moins bonne réception de la note ou des commentaires, alors qu'ils auraient véritablement besoin d'aide.

Des éléments qu'on pourrait croire extérieurs à la correction sont pourtant des éléments importants dans le **contexte de correction**: c'est le cas, notamment, de la **position de la copie dans la pile** (3). La copie d'un élève faible paraîtra encore plus faible si elle suit la copie d'un élève qui a bien réussi. Le contraire est aussi vrai : une copie « ordinaire » semblera bien meilleure si elle suit une mauvaise copie. L'enseignant étant aussi un être humain, ces éléments, bien qu'il essaie d'en faire abstraction, restent des facteurs non négligeables dans la réalisation de la tâche. L'enseignant pourrait donc être tenté d'écrire davantage de commentaires sur cette première copie, apparemment mauvaise.

L'apparence d'une copie crée des attentes chez l'enseignant. S'il est évident qu'un texte dont la **graphie de l'élève** (4) est difficile à lire, il est aussi évident qu'un texte propre, bien écrit, bien présenté créera un impact favorable sur l'enseignant-lecteur. Évidemment, il devrait faire abstraction de la présentation du texte, mais il est parfois difficile de le faire.

Le **moment de la session** (5) a aussi un impact, à la fois sur la place qu'occupe la copie dans la pile et dans le nombre de commentaires que fait l'enseignant. En début de session, l'enseignant ne connaît pas ses élèves, il ne peut donc pas être influencé par la qualité habituelle des textes produits par un élève. Quand il croise la copie de cet élève, il la corrige sans se poser de questions. Or, en cours de session, sachant que cet élève réussit très bien (ou très mal) ses productions écrites, l'enseignant peut être tenté de «replacer» la copie dans la pile ou non: certains enseignants préfèrent commencer l'activité de correction par les bonnes copies parce que la correction peut se faire plus rapidement, alors que d'autres préfèrent commencer par les moins bonnes copies, soit pour s'en débarrasser ou parce qu'il se sent plus alerte au début du long marathon de correction. Le **moment de la session** a un deuxième impact sur le nombre de commentaires écrits par l'enseignant: au début de la session, tout est encore à apprendre. L'enseignant formule donc des commentaires pour amener l'élève à apprendre et, en cours de session, à s'améliorer. Toutefois, plus la session est avancée, plus les élèves sont censés maîtriser les

éléments au programme des apprentissages. Les enseignants peuvent donc formuler moins de commentaires vers la fin de la session. Il est aussi possible que certains enseignants éprouvent un certain découragement: ils ont fait beaucoup de commentaires au cours de la session à un élève et il semble que celui-ci ne se soit pas beaucoup amélioré; certains enseignants, un peu par dépit, vont cesser d'écrire des commentaires, voyant que « ça n'a rien donné ».

Quant au **lieu de correction** (6), il influence probablement la concentration que peut avoir l'enseignant dans cette tâche de correction: certains enseignants préfèrent le silence, d'autres, de la musique. Si chacun d'eux se place dans une situation qui lui convient, il devrait être dans les meilleures conditions pour effectuer la correction. Toutefois, ce n'est pas toujours possible de le faire et certaines copies devront être corrigées à d'autres moments. Il n'est sûrement pas facile de rédiger des annotations quand on corrige dans le métro ou qu'on attend chez le coiffeur, la copie sur les genoux. Comme il n'est pas toujours facile de corriger dans son bureau au cégep, les bureaux étant le plus souvent partagés entre collègues, où vont et viennent nombre d'étudiants et d'autres collègues. Dans un monde idéal, l'enseignant devrait pouvoir toujours corriger placé dans la situation qu'il préfère, mais la réalité (nombre de copies à corriger, organisation des bureaux au cégep, dates butoir, organisation familiale, etc.) oblige parfois l'enseignant à se rabattre sur des situations qui ne favorisent pas une bonne correction.

Les **habitudes de correction** (7) de l'enseignant créent aussi des situations particulières pour effectuer le travail de correction de copies. Certaines habitudes ont été prises par les enseignants au début de leur carrière, sans même qu'ils en soient conscients et elles ont, sans contredit, un impact sur la façon de corriger ou d'annoter les textes des élèves. C'est le cas de la couleur du crayon utilisé : le rouge est traditionnellement la couleur de la correction, mais de plus en plus d'enseignants corrigent en vert, couleur jugée moins violente, à la fois pour l'enseignant qui corrige que pour l'élève qui reçoit sa copie corrigée. C'est aussi le cas de l'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue ou de l'utilisation d'une grille critériée pour évaluer le contenu du texte. Dans certains départements, on vise l'utilisation d'un code commun et d'une grille commune, bien ce que travail d'harmonisation ne se soit généralement pas fait sans heurt. Parmi les autres habitudes de correction, les différentes stratégies permettant de venir à bout de la pile de correction aident les enseignants à ne pas y laisser leur peau à chaque fois qu'ils récoltent 120 textes à corriger, bien qu'en session intensive de correction, les enseignants de français se jettent souvent des regards de noyés en se disant que ça va bien finir par passer. Certains enseignants préfèrent corriger tôt le matin alors que d'autres s'y emploient le soir; tout est possible... en plus de tout le reste. Aucune stratégie ne paraît meilleure qu'une autre : il s'agit, pour l'enseignant, de trouver celle qui se révélera efficace pour mener à bien sa tâche de correction.

3. La réception des commentaires par l'élève

La situation de la correction de copies met en scène deux catégories d'acteurs: l'enseignant et l'élève (Delforce, 1986b).

La correction des copies soulève, comme tout acte d'évaluation, des problèmes tant du côté du correcteur que du côté de l'élève (Delforce, 1986a; Veslin et Veslin, 1992; Marcotte, 1993). C'est une activité lourde, tant par ses implications dans le vécu de l'un et de l'autre, que par ses conséquences. La perception qu'a l'enseignant de la réception des commentaires par ses élèves peut avoir un impact sur sa façon de corriger et sur la nature des commentaires qu'il écrit sur les copies d'élèves.

Du point de vue de la pratique enseignante, corriger des copies apparaît comme une activité banale, quotidienne, incontournable (Delforce, 1986a). Corriger des copies, c'est, pour l'enseignant, corriger « ses » copies: c'est un acte privé, voire secret et un moment d'intimité entre le correcteur et l'élève, par le biais de sa copie (Veslin et Veslin, 1992). Pourtant, le temps et l'énergie consacrés par les enseignants à la correction et à l'annotation des copies n'ont de sens que si les élèves utilisent ces remarques.

Pour l'élève, c'est d'abord un moment d'intimité avec son enseignant, à travers les commentaires qu'il a formulés sur sa copie. Mais c'est aussi la sanction de l'enseignant, son jugement, son appréciation (Halté, 1984). Souvent, les élèves plutôt faibles tentent de trouver des excuses pour expliquer la note et les commentaires de l'enseignant (Delforce, 1986a). Il s'agit de deux discours, en apparence incompatibles, sur un même thème: dire le négatif de l'autre: « Si c'est une image négative du correcteur qui structure le discours des élèves, c'est aussi une image négative des élèves qui prédomine dans le discours des enseignants. » (Delforce, 1986b, p. 101). Pourtant, Delforce (1986a) ajoute que « chacun perçoit l'activité de l'autre comme évidente et non-problématique [sic]. » (p. 104).

Les enseignants observent – et s'en plaignent – que les élèves sont intéressés d'abord par la note, puis, ensuite seulement par les commentaires généraux écrits en haut de la copie et finalement par les annotations placées en marge (Veslin et Veslin, 1992). De plus, ils déplorent que les élèves ne relisent que rarement l'ensemble de leur texte corrigé par l'enseignant. Par ailleurs, les enseignants remarquent que les élèves s'échangent les notes, mais rarement les commentaires et les annotations, comme si la note était le seul porte-parole de la qualité du texte. L'observation des notes est faite par les élèves dans un esprit de comparaison – donc de compétition – et pour permettre de s'assurer qu'il y a une certaine justice (ou équité) dans l'évaluation (Halté, 1984).

L'incompréhension de la correction est due à certains facteurs: d'abord, les critères de correction sont souvent flous, rarement expliqués et compris par les élèves. Les recherches montrent que les élèves ne tiennent pas compte des corrections que les enseignants ont passé des heures à rédiger et qu'ils répètent les mêmes erreurs d'une rédaction à l'autre (Marzano et Arthur, 1977; Semke, 1984; Bisailon, 1991). Ces derniers ne savent pas comment tirer profit des annotations qui sont rarement explicatives (Halté, 1984). Ces commentaires sont le plus souvent axés sur une rédaction en particulier, sur un aspect rédactionnel précis à ce texte, et non pas sur une méthodologie de travail ou de rédaction efficace pour tous les types de textes. Les élèves reçoivent parfois l'évaluation comme une observation sur leur personne plutôt que sur leur travail et leur intérêt (ou leur désintérêt) pour la réception des commentaires devrait être une banque de renseignements pour l'enseignant qui veut modifier ses pratiques d'évaluation (Delforce, 1986a).

De plus, il semble que les élèves ne comprennent pas toujours les commentaires écrits par les professeurs parce qu'ils n'arrivent pas à voir leur texte comme s'ils n'en étaient que les lecteurs et ainsi, ne comprennent pas la perception qu'en a eue le professeur (Ziv, 1982, 1984). Ces commentaires peuvent être utiles dans la mesure où il s'agit d'un dialogue entre le professeur et l'étudiant étant donné que « l'enseignant doit participer au processus d'apprentissage de l'élève et non se contenter de juger un produit. » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 340) puisque le commentaire placé dans la marge est le lien entre le professeur et son élève (Heller, 1989). Les recherches de Ziv ont été menées à propos de l'enseignement de la langue première, mais il semble qu'elles pourraient être généralisées aux corrections de toutes les matières scolaires (Goupil et Lusignan, 1993).

Ici, une conclusion est à tirer: corriger utilement des copies, c'est aider à apprendre (Veslin et Veslin, 1992).

4. L'enseignement et l'évaluation au collégial: particularités

Maintenant que nous avons défini les grands aspects importants de notre objet d'étude – les définitions conceptuelles et l'acte de corriger –, nous allons présenter les particularités de l'enseignement et de l'évaluation en français au niveau collégial.

4.1 Bref rappel historique de l'enseignement du français au collégial au Québec

Après onze années de scolarité, le jeune qui le désire poursuit ses études au niveau collégial, que ce soit pour deux ans s'il souhaite fréquenter l'université par la suite, ou pour trois ans s'il s'oriente vers le marché du travail. Si, avant 1994, les cours de français au collégial – lesquels ont toujours été obligatoires dans la formation – étaient plutôt séparés en genres (roman, théâtre, poésie, essai), il faut attendre les « nouveaux programmes » de 1994 et leur approche par compétences pour voir se modifier profondément l'enseignement de la littérature au collégial. Les œuvres littéraires sont maintenant des prétextes à faire écrire : l'analyse littéraire, le commentaire composé ou l'explication de texte¹⁹ (dans le premier cours de la séquence), la dissertation explicative (dans le deuxième cours) et la dissertation critique (dans le troisième). Les œuvres littéraires sont également réparties : les premier et deuxième cours s'attardent surtout à la littérature française alors que le troisième cours est dédié à la littérature québécoise. Ces programmes font maintenant en sorte que dans tous les établissements de niveau collégial au Québec, les élèves vont suivre des cours qui présentent les mêmes séquences, les mêmes

¹⁹ Les enseignants – ou les départements – peuvent choisir de faire écrire l'un ou l'autre de ces trois types de textes dans le premier cours de français au cégep. Sauf si l'enseignant a précisé quel type de texte il faisait écrire à ses élèves, nous utiliserons « l'analyse littéraire » pour faire référence au texte produit par les élèves dans le cadre de cette étude. Nous avons choisi le premier terme dans la liste.

structures et les mêmes objectifs, avec, à la clé, la passation d'un examen national, l'Épreuve uniforme de français (EUF), à la fin du troisième cours.

4.1.1 Le passage secondaire-collégial

On sait bien que les jeunes qui arrivent au collégial à la fin d'août ont vieilli de deux mois seulement depuis la fin de leurs études secondaires. S'ils se souviennent peu des chambardements dans leur vie au moment de passer du primaire au secondaire, le passage secondaire-collégial n'est pas plus facile, beaucoup de changements étant à apprivoiser. Parmi ceux-là, l'horaire des cours sur une semaine, le découpage de l'année en deux sessions de quinze semaines, la rencontre unique à chaque semaine pour certains cours de 45 heures sont parmi les changements majeurs auxquels les jeunes doivent s'acclimater. Si ces observations semblent triviales, elles constituent pour certains élèves le début de l'apprentissage de la liberté et une certaine quête d'autonomie, plus ou moins réussie. Notons, au passage, que plusieurs jeunes doivent aussi quitter le domicile familial pour poursuivre leurs études au cégep et que, pour la première fois, ils ont fait un choix qui aura un impact sur leur éventuelle carrière, ce qui amplifie les bouleversements vécus, quelques mois à peine après avoir terminé leurs « études obligatoires ».

Pour s'inscrire au cégep, l'élève a déjà réussi son « examen du Ministère » de français en cinquième secondaire; cette épreuve consiste en la lecture de quelques textes dits courants (comme des articles scientifiques) qui présentent différents points de vue sur un même sujet et l'écriture d'un texte argumentatif qui oblige les élèves à prendre position face à ce sujet. Le texte, d'une longueur de 500 mots et réalisé en 3h30 au début de mai, est corrigé par une équipe de correcteurs du MELS.

Généralement, dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, les jeunes ont été passablement encadrés pendant leur cours primaire et secondaire. Ainsi, quand ils arrivent au cégep, ils devraient avoir développé des compétences en lecture et en écriture, le niveau collégial devant leur permettre de consolider ces acquis et de les pousser encore plus loin. Il est évident qu'à 17 ans, les jeunes n'ont pas complété le développement de leurs compétences en lecture et en écriture. Les études littéraires qu'ils entreprendront à leur arrivée au cégep et la poursuite des apprentissages en français écrit devraient constituer une progression dans leur maîtrise de la langue.

4.1.2 Le cours collégial en français : la formation générale et la formation propre

Dans les cégeps francophones, quatre disciplines constituent la formation générale : français, philosophie, anglais et éducation physique; tous les élèves inscrits au cégep devront suivre ces cours, peu importe leur programme d'études. Les buts de la formation générale sont présentés dans le tableau 1.8 qui suit.

Tableau 1.8 Les buts de la formation générale (MELS, 2007)

BUTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE

L'enseignement collégial québécois fait suite au cycle de la scolarité obligatoire (enseignement primaire et secondaire) qui assure l'acquisition des savoirs primordiaux. Il marque un changement de cap important en ce qui a trait au niveau culturel de la formation et oriente directement vers le marché du travail ou la formation universitaire. L'enseignement collégial répond aux besoins actuels de la formation technique ou préuniversitaire. Il assure un niveau de formation supérieure tout en préservant la polyvalence de l'étudiant ou de l'étudiante et la possibilité de passage entre les secteurs de la formation technique et de la formation préuniversitaire. Il garantit une cohérence interne et un équilibre de la formation.

Dans cette perspective, la formation générale est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire. Elle a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.

Le fonds culturel commun

La transmission du fonds culturel commun a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à :

- la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation;
- la capacité de communiquer en d'autres langues, au premier chef en anglais ou en français;
- une ouverture sur le monde et la diversité des cultures;
- la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation;
- la capacité de se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine;
- la capacité de développer une pensée réflexive autonome et critique;
- une éthique personnelle et sociale;
- une maîtrise des connaissances relatives au développement de son bien-être physique et intellectuel;
- la prise de conscience de la nécessité d'adopter des habitudes de vie qui favorisent une bonne santé.

Les habiletés génériques

Les habiletés génériques que permet d’acquérir et de développer la formation générale sont les suivantes :

- conceptualisation, analyse et synthèse;
- cohérence du raisonnement;
- jugement critique;
- qualité de l’expression;
- application des savoirs à l’analyse de situations;
- application des savoirs à la détermination de l’action;
- maîtrise de méthodes de travail;
- retour réflexif sur les savoirs.

Les attitudes souhaitables

Les acquis culturels et les habiletés génériques concourent à l’adoption et au développement des attitudes suivantes :

- autonomie;
- sens critique;
- conscience de ses responsabilités envers soi et les autres;
- ouverture d’esprit;
- créativité;
- ouverture sur le monde.

Ces finalités s’appliquent aux trois composantes de la formation générale.

La formation générale et la formation spécifique contribuent mutuellement à la formation de l’étudiant et de l’étudiante. En ce sens, les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme doivent être valorisés et, dans la mesure du possible, réinvestis dans l’autre composante.

Dans le respect des finalités posées, des disciplines visées et des devis ministériels, chaque établissement doit actualiser la formation générale dans des activités d’apprentissage qui assurent une cohérence dans son projet éducatif.

Les objectifs et les standards des ensembles de formation générale sont élaborés selon les prescriptions du *Règlement sur le régime des études collégiales* (L.R.Q. , c. C-29, a. 18; 1993, c. 25, a. 11, version révisée 1998).

S'il s'inscrit dans un cégep francophone, l'élève devra suivre – et réussir – quatre cours de français. Trois de ces cours sont de la formation générale et le quatrième constitue la formation propre au programme auquel le jeune est inscrit. C'est ce que présente le tableau 1.9.

Tableau 1.9. Formation générale commune et formation générale propre en français, langue d'enseignement et littérature (MELS, 2007)

Français, langue d'enseignement et littérature

Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. Enfin, elle est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu qui peut, ainsi, mieux se situer par rapport à son milieu culturel et mieux s'exprimer oralement et par écrit.

Principes

1. La fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées. Elle permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée. Elle lui permet enfin de favoriser le développement d'habitudes de lecture et une plus grande ouverture à la culture. L'étude d'un minimum de huit œuvres, dont au moins deux par ensemble de la formation générale commune, permet d'atteindre ces objectifs.
2. Les œuvres et les textes littéraires choisis respectent les caractéristiques suivantes : ils ont marqué l'histoire de la littérature d'expression française; ils appartiennent à des époques différentes; ils touchent aux quatre principaux genres littéraires (poésie, théâtre, discours narratif, essai) qui se trouvent répartis dans les trois ensembles de la formation générale commune et chacun des ensembles doit toucher à au moins deux genres différents. Ces choix assurent une place équilibrée à la littérature québécoise. Les œuvres additionnelles et un certain nombre des textes littéraires choisis peuvent être des traductions d'œuvres ou de textes appartenant aux littératures étrangères.
3. La pratique régulière de la lecture et de l'écriture procure à l'étudiant ou à l'étudiante une plus grande autonomie de pensée et une plus grande qualité d'expression. De même, le souci de la maîtrise de la langue amène progressivement l'étudiant ou l'étudiante, d'un ensemble à l'autre, à mieux reconnaître et à mieux corriger ses erreurs.

Résultats attendus

Tout étudiant ou toute étudiante qui a atteint les objectifs de formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, pourra rendre compte que :

- sur le plan des acquis cognitifs, il ou elle sera capable :

- d’analyser, d’expliquer et d’apprécier des textes littéraires, ainsi que d’autres types de discours, et d’en rendre compte par écrit de façon cohérente, organisée et dans une langue correcte;
- de reconnaître des procédés littéraires et langagiers et d’en apprécier la contribution dans le projet d’un texte;
- de reconnaître et d’analyser les particularités d’une situation de communication et d’y adapter son discours, que ce soit oralement ou par écrit;
- d’organiser logiquement sa pensée et son discours en fonction d’une intention;
- de porter un regard critique sur ses productions afin d’en percevoir les particularités et les forces, et d’en corriger les faiblesses tant sur le plan des idées que sur celui de la langue.
- sur le plan des acquis culturels, il ou elle sera capable :
 - de reconnaître des représentations du monde attachées à des œuvres et à des époques;
 - d’apprécier les représentations du monde qu’offrent les textes littéraires et de se situer par rapport à elles;
 - de préciser les éléments majeurs de l’héritage culturel vivant et d’en saisir les résonances dans le monde actuel;
 - de reconnaître en quoi la littérature peut être un outil de compréhension du monde.

Séquence des objectifs et des standards

La formation générale en français, langue d’enseignement et littérature, qui comprend quatre ensembles, tient compte de la coordination nécessaire entre les objectifs de la cinquième secondaire et ceux du collégial.

Les trois ensembles dans la composante de formation générale commune à tous les programmes sont expressément conçus en une séquence présentant une logique pédagogique graduée : de l’analyse à l’explication et de l’explication à la critique. Le respect de cette séquence est garant de la progression des apprentissages.

Dans ces trois ensembles, la littérature est au cœur de l’acquisition des compétences intellectuelles et des apprentissages langagiers. L’étude des œuvres et des textes littéraires permet de reconnaître des éléments du langage littéraire, de situer les œuvres et les textes en question dans leur contexte culturel et sociohistorique et d’en dégager les significations. Cette étude s’exprime dans la rédaction de commentaires et d’analyses de textes littéraires et de dissertations explicatives ou critiques.

L’ensemble dans la composante de formation générale propre aux programmes a été conçu de manière à s’ouvrir aux différents champs d’études. L’accent est mis sur la communication écrite et orale et le but ultime est l’acquisition d’habiletés transférables, notamment dans des situations particulières de communication liées au champ d’études de l’étudiant ou de l’étudiante.

Cette formation générale commune en français est constituée de trois cours, normalement suivis dans cet ordre : 601-101-04 (Écriture et littérature), 601-102-04 (Littérature et imaginaire) et 601-103-04 (Littérature québécoise). Cette formation générale comprend le développement d'un fonds culturel commun et vise les objectifs de formation suivants : analyser des textes littéraires de genres variés et différentes époques (pour le cours 601-101-04), expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques (pour le cours 601-102-04) et apprécier la littérature québécoise (pour le cours 601-103-04).

4.1.3 Les exigences du cours 601-101-04

Le cours Écriture et littérature (601-101-04) est le premier de la séquence et, par conséquent, le premier cours de littérature suivi au cégep par les jeunes; il constitue donc la porte d'entrée à l'analyse littéraire, ce qui n'était pas au programme de lecture du secondaire.

L'objectif terminal de ce cours se décline en énoncés de compétence et en critères de performance, comme le montre le tableau 1.10.

Tableau 1.10. Énoncé de la compétence et critères de performance du cours 601-101-04 (MELS, 2007)

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1. Reconnaître le propos du texte	1.1 Formulation juste des éléments importants du propos du texte
2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques	2.1 Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques 2.2 Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques
3. Choisir des éléments d'analyse	3.1 Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques
4. Élaborer un plan de rédaction	4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de rédaction 4.2 Pertinence et cohérence du plan 4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion

5. Rédiger et réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte	5.1 Utilisation appropriée des éléments d'analyse 5.2 Pertinence des exemples choisis 5.3 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux 5.4 Précision et richesse du vocabulaire 5.5 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation 5.6 Respect du registre de langue approprié 5.7 Respect des règles de présentation d'une production écrite 5.8 Rédaction d'un texte d'au moins 700 mots
--	--

Ce qu'on voit, à la lecture de ce tableau, c'est que les énoncés ministériels demandent le développement de cinq compétences aux élèves qui suivent le cours 601-101-04 : 1- Savoir reconnaître le propos du texte; 2- Savoir repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques; 3- Savoir choisir les éléments d'analyse; 4- Élaborer un plan de rédaction et 5- Savoir rédiger et réviser une analyse littéraire, un commentaire composé ou une analyse de texte. C'est par l'énoncé général de la compétence, « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » et l'énoncé du premier élément de compétence qu'on peut déduire qu'il s'agit de l'évaluation de la compétence en lecture. Les « genres variés » couvrent autant le texte narratif (roman, conte, nouvelle, etc.), le texte en dialogues (le théâtre), le texte poétique et l'essai, lesquels sont les principaux genres littéraires. Quant aux « différentes époques », la littérature d'expression française peut broser large : du Moyen Âge à aujourd'hui, à la fois en littérature française, québécoise ou francophone. Il appartient aux départements de français et/ou aux enseignants de choisir les époques marquantes, les œuvres au programme et la répartition des genres dans les trois cours de français, afin de couvrir l'ensemble du programme.

Il appartient aussi aux départements de français de statuer sur ce qu'ils demandent aux élèves, comme type de rédaction, les devis ministériels indiquant que cela peut être un commentaire composé, une analyse littéraire ou une explication de texte. Les nuances entre les trois types d'écrits sont minces : l'analyse littéraire est un écrit structuré qui fait ressortir les éléments particuliers d'un texte : le sujet et la manière de traiter ce sujet; le commentaire composé est un développement construit et entièrement rédigé portant sur un texte littéraire et montrant comment la combinaison des différents procédés de style mis en œuvre dans ce texte contribue à produire un effet donné sur le lecteur; l'explication de texte oblige à une analyse qui permet de montrer les liens entre le style et le contenu, ainsi que les liens entre l'extrait et l'œuvre complète.

Comme il s'agit du premier cours de français, nous avons cru bon de nous attarder à la réussite de ce cours, étant donné la difficulté manifeste qu'ont les élèves à le réussir et l'importance qu'il revêt dans la poursuite des études collégiales.

4.2 L'impact de l'échec au cours 601-101-04

Plusieurs indicateurs peuvent témoigner de la réussite probable des élèves dans leurs études collégiales. L'un de ceux-là est la moyenne générale au secondaire (MGS) obtenue par les élèves et sur laquelle se basent plusieurs collèges pour admettre les élèves dans des programmes contingentés. Un autre indicateur de la persistance aux études collégiales et de la diplomation est la réussite du cours 601-101-04. Le tableau 1.11 montre des chiffres intéressants, pour peu qu'on s'intéresse à la réussite des élèves qui arrivent dans le réseau collégial²⁰.

Tableau 1.11 Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2000)

Note 601-101	nombre	TR 1 (%)	TP 3 (%)	TD min (%)	TD +1 (%)	TD +2 (%)
01-44	2262	34,03	37,40	1,77	7,74	13,40
45-59	2321	63,75	73,37	9,13	29,47	38,78
60-64	4492	87,35	86,60	25,20	49,40	60,10
65-69	3811	92,00	90,80	39,10	63,40	72,20
70-74	4239	94,88	93,40	49,20	71,10	79,50
75-79	3419	96,58	94,60	59,10	78,70	85,60
80-84	2669	98,07	96,10	67,80	84,90	90,60
85+	2289	99,08	97,40	77,00	90,70	94,20
Total	25671	85,33	85,03	41,10	606,60	68,30

Dans ce tableau, la première colonne indique la note obtenue par les élèves inscrits au cours 601-101 à l'automne 2000. La deuxième colonne indique le nombre des élèves dont la note s'est située dans les échelons de la première colonne. Par exemple, c'est 4492 élèves qui ont obtenu une note entre 60 et 64 (sur 100 points) dans le cours 601-101 à l'automne 2000. La troisième colonne (TR1) présente le taux de réussite moyen en première session, calculé en divisant le nombre de cours réussis par le nombre de cours suivis. Si on s'intéresse aux élèves qui ont obtenu entre 60 et 64, on remarque un taux de réussite de 87,35% en première session. La quatrième colonne présente le taux de persistance jusqu'en troisième session (TP3), en ayant fait au moins deux sessions consécutives. Il est de 86,60% pour les élèves qui ont obtenu entre 60 et 64. La colonne suivante (TDmin) indique le taux de diplomation dans le temps minimum du DEC, soit deux ans pour les programmes préuniversitaires et trois ans pour les programmes techniques. Ce taux est de 25,20% pour les élèves qui ont obtenu entre 60 et 64 en français 601-101. Les deux colonnes suivantes indiquent le taux de diplomation un an plus tard (TD+1) et deux ans plus tard (TD+2). Donc, deux ans après la fin du temps minimal pour terminer les études, 60,10% des élèves inscrits en français 101 à l'automne 2000 ont obtenu leur diplôme.

²⁰ Les données présentées dans les tableaux 1.11, 1.12, 1.13, 1.14 et 1.15 nous ont été communiquées par Michèle Gingras, coordonnatrice du service de la recherche au SRAM, en avril 2008.

Si on s'intéresse à cette ligne de résultats (60-64), c'est que l'écart est énorme entre le taux de persistance aux études et d'obtention du diplôme, même deux ans (TD+2) après la fin minimale des études par rapport aux élèves qui échouent au premier cours de français. Pour les besoins de notre étude, nous avons demandé au SRAM d'avoir les données des échecs séparées en deux : si les élèves ont obtenu moins de 45% dans leur cours de français 101, nous pouvions croire qu'ils avaient « abandonné » leur cours après la date d'abandon, obtenant du coup, un échec avec une note inférieure à 45%. Les élèves qui ont obtenu entre 45% et 59% ont probablement persévéré dans leur cours de français 101, mais y ont obtenu un échec. Ces derniers n'obtiennent leur diplôme deux ans après la fin réglementaire des études (TD+2) dans une proportion de 38,78% alors que les élèves qui ont réussi leur cours français 101, même avec une note entre 60 et 64, obtiennent leur diplôme dans une proportion de 60,10%. C'est une différence de 21,32% qui peut sûrement s'expliquer par différents facteurs. Toutefois, ces résultats nous semblent justifier les différents travaux qui se font dans les collèges sur le passage secondaire-collégial et sur des projets de pédagogie de première session.

Nous avons travaillé, dans le cadre de cette étude, avec des élèves que les enseignants estimaient « moyens faibles » (nous en verrons les caractéristiques au chapitre III) et il serait possible que ces élèves se situent, à la fin de leur cours 601-101, de part et d'autre de la note de passage, fixée à 60%, d'où notre intérêt à avoir les taux de réussite et d'échec de part et d'autre de 60%, de façon à voir comment on pourrait, dans certains cas, mener certains élèves vers la réussite plutôt que vers l'échec.

Dans un esprit de comparaison, nous nous sommes intéressée aux élèves de la région montréalaise, lesquels reprennent les caractéristiques des élèves du Québec; c'est ce que démontre le tableau 1.12. Dans ce tableau et les suivants, les chiffres indiquant les échecs ont été regroupés entre 1 et 59% (la division à 45% n'a pas été retenue).

Tableau 1.12 Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone de la région de Montréal (études commencées à l'automne 2000)

Note 601-101	nombre	TR 1 (%)	TP 3 (%)	TD min (%)	TD +1 (%)	TD +2 (%)
01-59	2036	45,57	53,00	4,80	17,70	24,90
60-64	1768	85,76	85,90	20,50	45,50	56,80
65-69	1501	90,75	90,30	32,00	60,00	68,90
70-74	1610	94,68	93,50	44,50	70,90	79,20
75-79	1161	96,69	94,50	56,50	78,70	84,80
80-84	851	97,83	96,60	65,60	83,90	89,10
85+	595	99,28	97,50	71,40	89,90	94,50
Total	9603	82,08	82,90	34,30	55,90	63,80

Ici, les cégeps de la « région de Montréal » comprennent les cégeps publics francophones de l'île de Montréal, auxquels ont été ajoutés les cégeps Montmorency (Laval) et Édouard-Montpetit (Longueuil). Ce qu'on remarque, c'est que les écarts entre les élèves qui réussissent le cours 601-101 et qui sont diplômés deux ans après le temps minimal requis est dans des proportions tout à fait semblables que dans le

tableau précédent. Les élèves qui reçoivent leur diplôme sont de 31,90% plus nombreux s'ils ont réussi leur cours 601-101 que les élèves qui ont échoué à ce cours à leur arrivée au cégep.

Les chiffres des quatre cégeps que nous avons choisis pour notre étude, même s'ils présentent des moyennes un peu plus basses, témoignent des mêmes résultats (tableau 1.13).

Tableau 1.13 Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session des quatre cégeps de notre étude (études commencées à l'automne 2000)

Note 601-101	nombre	TR 1 (%)	TP 3 (%)	TD min (%)	TD +1 (%)	TD +2 (%)
01-59	693	43,97	48,30	4,60	15,20	22,70
60-64	699	84,25	84,00	18,50	42,90	54,20
65-69	531	89,95	89,60	28,10	60,80	68,90
70-74	522	94,48	92,90	42,70	71,80	79,30
75-79	365	97,30	95,10	56,70	77,50	84,10
80-84	268	98,45	97,40	64,90	83,20	88,80
85+	153	99,80	99,30	81,00	96,10	98,70
Total	3247	81,23	81,40	32,00	54,10	62,00

Si les taux de réussite, de persistance et de diplomation baissent, ils demeurent toutefois dans les mêmes proportions. Dans le dernier tableau, les élèves des quatre cégeps de notre étude sont diplômés dans une proportion de 54,2%, deux ans après la fin réglementaire des études s'ils ont réussi le cours 101. C'est un écart de 31,5% avec les élèves qui échouent à ce même cours.

Les chiffres pour l'automne 2000 pouvaient nous permettre de constater les taux de diplomation jusqu'à deux ans après la date prévue de fin d'études : deux ans pour les programmes préuniversitaires (fin prévue à l'hiver 2002, à l'hiver 2003 [TD +1] ou à l'hiver 2004 [TD +2]). et trois ans pour les programmes techniques (fin prévue à l'hiver 2003, à l'hiver 2004 [TD +1] ou à l'hiver 2005 [TD +2]).

Les chiffres obtenus par le SRAM pour les élèves qui ont commencé leurs études à l'automne 2001 sont en tous points identiques, dans leurs proportions, aux chiffres de l'automne 2000, comme on peut le voir au tableau 1.14.

Tableau 1.14 Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2001)

Note 601-101	nombre	TR 1 (%)	TP 3 (%)	TD min (%)	TD +1 (%)	TD +2 (%)
01-59	4106	46,95	58,00	6,40	18,80	27,20
60-64	3981	86,66	87,50	26,30	49,50	59,20
65-69	3473	91,83	92,00	39,10	62,40	71,00
70-74	3912	94,77	93,80	48,70	71,80	79,70
75-79	3551	96,40	95,70	59,30	80,00	86,10
80-84	2698	97,68	96,10	66,00	84,40	89,30
85+	2308	98,90	97,20	76,50	90,70	94,00
Total	24184	85,32	86,80	42,30	61,80	69,10

Un an plus tard, les données indiquent les mêmes écueils dans les mêmes proportions. C'est également le cas des élèves qui ont commencé leurs études collégiales à l'automne 2003 présentent tout à fait les mêmes caractéristiques que leurs prédécesseurs, comme le démontre le tableau 1.15.

Tableau 1.15. Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2003)

Note 601-101	nombre	TR 1 (%)	TP 3 (%)	TD min (%)	TD +1 (%)	TD +2 (%)
01-59	3309	47,00	59,10	5,50		
60-64	3501	87,99	88,40	26,40		
65-69	3028	92,04	90,90	39,00		
70-74	3534	94,53	93,70	48,80		
75-79	3010	96,69	95,30	58,50		
80-84	2646	97,95	96,80	65,60		
85+	2409	99,08	97,60	75,50		
Total	21572	86,55	87,80	43,30		

Les données des élèves qui ont commencé leurs études à la session d'automne 2003 ne sont pas encore tout à fait disponibles (il manque des données de 2007 que le SRAM n'a pas reçu de la part du MELS), mais on remarque toujours la même tendance.

Il est difficile de trouver une seule raison majeure à cette situation. Toutefois, plusieurs possibilités sont envisagées, pour peu qu'on questionne les enseignants à ce sujet. Une préparation déficiente des jeunes au secondaire, un manque de motivation pour les études, un trop grand changement entre les exigences des études secondaire et collégiales dans l'ensemble, de mauvaises méthodes de travail, un encadrement différent de celui du secondaire, un choc trop grand entre le secondaire et le collégial ainsi que, en faisant plus directement le lien avec le contenu du cours de français, une mauvaise connaissance de la langue écrite, l'absence de stratégie d'écriture ou de lecture, des exigences trop grandes par rapport à ce que les jeunes ont connu au secondaire sont les principales raisons évoquées. C'est sans doute pour toutes ces raisons – et beaucoup d'autres – que les cégeps se sont dotés de projets de « pédagogie de première session », de façon à faciliter l'arrivée des jeunes au cégep, mais surtout de leur permettre de passer à travers leur parcours collégial avec plus de succès. Les chiffres présentés ne font aucun doute : les jeunes doivent réussir leur premier cours de français pour poursuivre leurs études; leur motivation en dépend. Notre recherche se veut un pas dans cette direction, puisqu'il n'est pas improbable qu'une meilleure compréhension des commentaires écrits par les enseignants sur les copies d'élèves facilite la compréhension de ces derniers sur le travail à effectuer et que, du coup, ils réussissent leur cours de français dans de plus grandes proportions. La nature même de notre recherche s'inscrit également dans le droit fil des plans institutionnels de réussite dont se sont dotés, avec sérieux, les cégeps du Québec (Fédération des cégeps, 2002).

5. Objectifs de recherche

L'analyse de la question nous invite à considérer comme essentiel le fait d'étudier l'acte de corriger et ses implications sur l'apprentissage et la réussite des élèves, dès leur arrivée au cégep. La correction est à la fois une tâche incontournable pour l'enseignant de français au collégial et un moment privilégié de la relation enseignant-élève, si bien qu'il faut comprendre les tenants et les aboutissants de cette expérience de communication pédagogique afin de faire en sorte qu'elle soit mieux comprise – et utilisée – par les uns et les autres. Une recherche précédente (Roberge, 2001a) avait modélisé l'activité intellectuelle de l'enseignant au moment de la correction des copies. Dans cette recherche-ci, il convient de mettre en relation ce que veut dire l'enseignant au moment où il écrit ou dit des commentaires sur la copie de l'élève et ce qu'en comprend l'élève, de façon à saisir les réussites et les erreurs de son texte et à faire mieux la prochaine fois. Il s'agit donc d'observer les dimensions objectives et subjectives de la correction en tant qu'activité pédagogique fondamentale pour favoriser la réussite et le développement des apprentissages.

L'objectif général de cette recherche, tel qu'indiqué dans notre demande de subvention PAREA, est d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux.

Afin d'en arriver à valider l'objectif général, cinq objectifs spécifiques sont poursuivis : nous visons à 1) Apprécier les pratiques de correction habituelles des enseignants participants; 2) Développer des outils et une approche visant à modifier les pratiques de correction de manière à ce que les commentaires soient compris et pris en compte plus facilement par les élèves; 3) Apprécier la nature et les impacts des changements apportés par les enseignants sur l'utilisation et la compréhension des commentaires par les élèves; 4) Favoriser l'adoption d'une pratique de correction; 5) Apprécier l'impact des commentaires sur le comportement scriptural de l'élève.

Au terme de la recherche, il sera possible de dresser une « liste » des commentaires qui sont compris par les élèves; la production de cette « liste » servira sans doute à éclairer la communauté enseignante sur l'acte de corriger, sur la probable nécessité de revoir certaines pratiques de correction et de modifier l'acte pédagogique de la correction.

Étant donné l'importance du premier cours de français dans la formation des élèves du collégial, notre recherche se limitera au cours 601-101-04 (Écriture et littérature), le programme d'études important peu, corroborant ainsi le désir du ministère de l'Éducation (2001) qui veut mettre en place un encadrement favorisant la réussite des élèves à leur arrivée au collégial étant donné que la CEEC a révélé que 25% des élèves échouaient à ce premier cours de français et que les chiffres que nous avons présentés vont en ce sens. Certes, le troisième cours de français (601-103-04 Littérature québécoise) aurait aussi été intéressant à cause de la présence de l'Épreuve uniforme de français qui arrive à la fin. Toutefois, les

observations qui seront faites sur la compréhension des commentaires par les élèves du premier cours de français seront transférables à tous les cours de français.

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté quelques définitions conceptuelles, défini l'acte de corriger, expliqué le modèle du processus de correction d'une production écrite et présenté les particularités du premier cours de français (Écriture et littérature 601-101-04). Le prochain chapitre présentera les éléments théoriques sur la lecture, l'écriture, sur la révision et sur la communication orale, puisqu'il s'agit là des quatre éléments sollicités à la fois par l'enseignant qui corrige et par l'élève qui reçoit sa copie corrigée.

CHAPITRE II

La lecture, l'écriture, la révision, l'oral : aspects théoriques

Nous l'avons vu, la correction de texte fait appel à de nombreuses habiletés chez l'enseignant, tant dans ses stratégies que dans ses connaissances. L'enseignant doit lire la copie de l'élève et y écrire des commentaires. Pour l'élève, reprendre son texte une fois écrit et corrigé fait appel aux mêmes exercices : il doit lire les commentaires de son enseignant, les comprendre et les hiérarchiser, ce qui s'apparente au travail de révision, et cela, même si la première version du texte est complétée depuis longtemps. Puisque, dans le cadre de notre recherche, il doit écrire une deuxième version de ce même texte, il fait appel de nouveau à ses stratégies de lecture (de son propre texte comme des commentaires de son enseignant), ainsi qu'à ses stratégies d'écriture et de révision.

Ces trois éléments – la lecture, l'écriture et la révision – sont décrits ici dans une perspective uniquement théorique, à l'aide de modèles qui servent à en expliquer les composantes. Notre but, ici, n'est pas de commenter les différentes approches de l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture ni de critiquer les différents courants de pensée qui ont jalonné les dernières années, mais plutôt d'expliquer les mécanismes mis en place pour reconstruire le sens d'un texte par la lecture et pour écrire des commentaires ou un autre texte. Notre choix s'est porté vers des modèles qui expliquent à la fois le travail de correction de l'enseignant (puisque, dans notre recherche, l'enseignant corrige deux fois le texte de l'élève) ainsi que le travail de lecture et d'écriture effectué par l'élève, une fois qu'il reçoit son texte corrigé. Nous avons choisi ces modèles parce qu'ils expliquent, chacun à leur façon, des parties différentes de la tâche de révision faite par l'élève, soit la lecture (de la première version de son texte,

des commentaires de son enseignant et de la deuxième version de son texte, en cours d'écriture) et l'écriture (de la deuxième version de son texte).

À la suite de la première partie sur la lecture ainsi que les deuxième et troisième parties sur l'écriture et la révision s'ajoute une quatrième partie portant sur les caractéristiques de la communication orale. Puisqu'une partie de notre recherche s'intéresse à la transmission orale des commentaires à l'élève, cette partie présente certaines caractéristiques mises de l'avant par l'enseignant qui « monologue » au moment de la correction des copies et de la compréhension que peut en avoir l'élève.

Ces quatre parties présentent d'abord les modèles théoriques indépendamment les uns des autres ; à la fin de chacune des parties, une synthèse fait le point sur ce qui rapproche ces différents modèles.

1. Modèles de lecture

Nous avons choisi de présenter des modèles de lecture puisque l'activité de réécriture du texte, par l'élève, suppose qu'il doit lire sa première version et partir de ce qu'il a déjà écrit, tout comme il doit lire – et comprendre – les commentaires de son enseignant. Il fait donc appel à des stratégies différentes pour lire le « premier » texte (son propre texte) et pour lire le second texte (puisque l'on considère que les commentaires écrits de l'enseignant constituent un texte).

La lecture a longtemps été uniquement perçue comme un processus visuel permettant de décoder des mots écrits et, de ce fait, la compréhension en lecture était un aboutissement logique au décodage des mots et des phrases : la lecture était donc uniquement du décryptage (Giasson, 1995). Bien que plusieurs voies aient été explorées dans ce domaine, traditionnellement, on a présenté la lecture comme une activité passive et l'écriture comme un processus actif. Aujourd'hui, les recherches montrent que la lecture est un processus de communication actif et interactif de prédiction, de confirmation et d'intégration (Kintsch et van Dijk, 1984; Pagé, 1985 ; Deschênes, 1988 ; Giasson, 1995). Les modèles théoriques, depuis le début des années quatre-vingt, définissent la compréhension comme « un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte » (Deschênes, 1988, p. 15) et comme « le résultat d'une interaction entre un individu et un texte » (Denhière, 1984, p. 19).

La lecture est un processus de construction et la compréhension d'un texte dépend souvent des connaissances du monde du lecteur, même si on a longtemps cru que le sens donné au texte dépendait uniquement de ce que l'auteur voulait bien donner comme sens à son texte. Si le texte est bien écrit, il représentera assez fidèlement l'idée de l'auteur (Giasson, 1995). Il est toutefois admis que le lecteur puisse le comprendre autrement.

La lecture est également une activité de communication puisqu'elle met en interaction le scripteur et le lecteur. La lecture a deux fonctions : la lecture efférente qui sert à apprendre, puisqu'elle est utilitaire, et la lecture esthétique qui satisfait le plaisir (Lebrun et Lepailleur, 1992 ; Giasson, 1995). Les deux types de lectures ne s'opposent pas, mais forment plutôt deux aspects d'une même activité.

La lecture est aussi à la fois un acte public et privé ; public parce que le texte lu est du domaine public et accessible à tous. Elle est un acte privé parce que nul n'est conscient du travail intellectuel effectué par le lecteur ni des réactions internes suscitées par la lecture de tel ou tel texte.

La lecture n'est donc plus vue comme une activité passive, mais plutôt comme une activité interactive entre le lecteur et le texte qu'il lit. Comme Pagé (1985), nous préférons indiquer que l'interaction se vit entre le lecteur et le texte plutôt qu'entre le lecteur et l'auteur puisque ce dernier n'est pas véritablement présent dans l'activité de lecture : le lecteur est seul avec le texte à lire.

Nous présentons ici quatre modèles de lecteurs. Notre choix s'est arrêté sur les modèles de Goodman et Burke (1980), Deschênes (1988-L²¹), Giasson (1990) et Hayes (1995) pour différentes raisons. Le modèle de Goodman et Burke (1980) présente le cheminement du lecteur dans sa tentative de compréhension lors de la lecture d'un texte, ce qui s'apparente au travail de lecture par l'élève des commentaires rédigés par son enseignant. Le modèle de Deschênes (1988-L) et celui de Giasson (1990) présentent trois aspects de l'acte de lire, soit le contexte, le texte et le lecteur, selon un processus interactif, c'est-à-dire d'une façon non linéaire. Quand on sait que l'élève est lecteur de deux textes différents (le sien et les commentaires de son enseignant) et que la lecture pour la réécriture s'effectue dans un contexte particulier, les modèles de Deschênes (1988-L) et de Giasson (1990) sont tout à fait appropriés pour expliquer l'acte de lire les commentaires de l'élève. Quant au modèle de Hayes (1995), son intérêt vient du fait qu'il est associé à la révision de texte qui utilise forcément la lecture ; Hayes développe deux aspects de ce type de lecture : lire pour comprendre et lire pour évaluer. Pour l'élève qui doit comprendre – avec un regard nouveau – son propre texte et les commentaires de son enseignant, le modèle de Hayes (1995) est d'un grand secours pour expliquer la lecture effectuée par l'élève sur sa propre copie.

1.1 Modèle de lecture de Goodman et Burke (1980)

Puisque nous nous intéressons à la compréhension d'un texte par un lecteur, le modèle de Goodman et Burke (1980) (figure 2.1) est pertinent puisqu'il décrit l'activité de lecture dans un processus qui illustre le cheminement du lecteur dans sa volonté de comprendre ce que le scripteur a voulu dire.

²¹ Puisque Deschênes a construit deux modèles, l'un pour la lecture et l'autre pour l'écriture, et qu'ils ont été présentés tous les deux dans le même ouvrage paru en 1988, ces deux modèles de Deschênes seront discriminés comme suit: le modèle de compréhension en lecture sera identifié 1988-L et le modèle d'écriture, 1988-É.

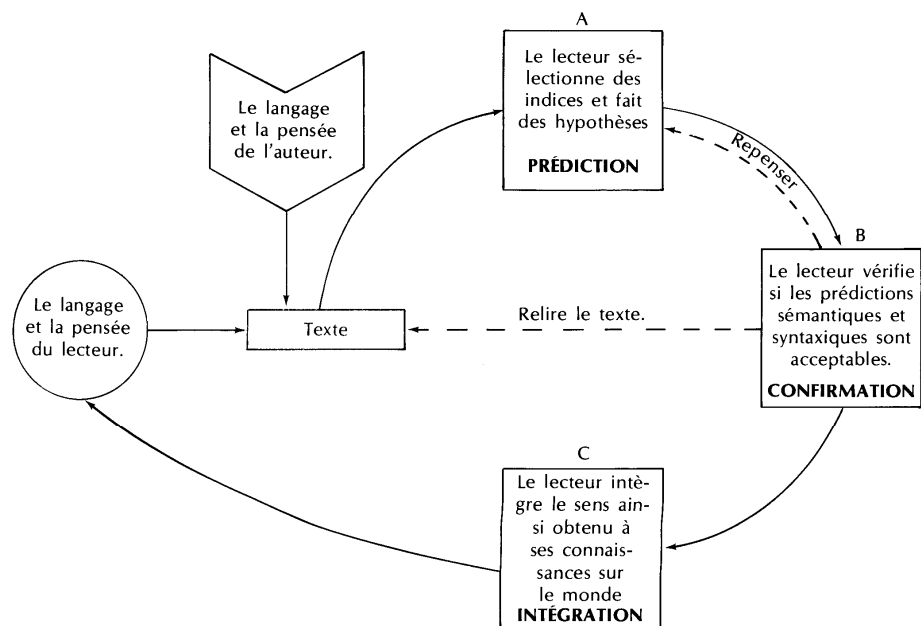


Figure 2.1 Modèle des processus impliqués dans la lecture, élaboré à partir des données de Goodman et Burke (1980)²²

Le point de départ du modèle est le lecteur, avec son expérience ainsi que ses connaissances du monde et linguistiques (*le langage et la pensée du lecteur*)²³. Placé devant un texte à lire, il mobilisera ses compétences et ses stratégies pour se faire une représentation du contenu du texte. Le texte a évidemment d'abord été écrit par un auteur (*le langage et la pensée de l'auteur*) qui a utilisé ses connaissances linguistiques, ses propres représentations du monde pour communiquer avec le lecteur, par le texte : il avait une intention de communication au moment de la rédaction de son texte, laquelle transparait, entre autres, dans le sujet traité ou le langage utilisé. À partir du texte, le lecteur fait des *prédictions* sémantiques et syntaxiques pour d'abord se construire une image du texte. Les phrases doivent être syntaxiquement correctes pour que le lecteur puisse faire des prédictions d'abord sur le sens des mots puis de la phrase et finalement, du texte. Si les mots ne sont pas dans un ordre logique (par exemple, sujet-verbe-objet en français), le lecteur ne parvient pas à se construire une représentation correcte du sens du texte, et cela même si les mots utilisés appartiennent à la langue française (Giasson et Thériault, 1983). Par exemple, la phrase suivante n'aurait pas de sens pour un lecteur francophone même si les mots, pris isolément, ont tous un sens propre : « rivière il bord a case y au une la de. ». Dans cet exemple, le lecteur ne peut faire aucune prédiction quant au mot qui suit ni quant au contenu du texte. En outre, la *prédiction* sémantique permet généralement d'anticiper un bout de phrase : à la

²² Traduction: Giasson et Thériault (1983)

²³ Les termes issus des différents modèles sont écrits en italique.

suite de « Je suis allé à... » viendra vraisemblablement un nom de lieu. Les hypothèses faites par le lecteur seront d'autant plus réalistes qu'il sera habile à sélectionner des indices. Toutefois, le lecteur ne sait pas nécessairement ce qui vient, dans un texte, après ce qu'il est en train de lire, mais il peut en avoir une certaine idée (Giasson et Thériault, 1983).

Tous les témoignages d'expériences en lecture sur l'ordre des lettres qui ont circulé sur Internet ces dernières années vont également en ce sens : le lecteur se forge une idée de ce qu'il attend et l'ordre des lettres importe peu, puisqu'il arrive à les « replacer » sans effort pour faire sa lecture.

Une fois la prédiction faite, le lecteur doit confirmer son hypothèse (*confirmation*). Si sa prédiction s'avère, le lecteur poursuit sa lecture; si sa prédiction est fautive, le lecteur retourne en arrière pour effectuer d'autres prédictions en utilisant d'autres indices. Ce sont souvent le choix des indices ou même la visualisation de ces mêmes indices qui font défaut chez le lecteur novice (Giasson et Thériault, 1983).

Advenant le cas où il y a eu confirmation des hypothèses, le lecteur fait un choix quant à ce qu'il vient de lire : doit-il (veut-il ?) intégrer ces informations (*intégration*) (dans le cas où elles s'avèrent nouvelles) à ses connaissances du monde ? Peut-il les intégrer, puisqu'on peut présumer qu'un lecteur n'a pas toujours les connaissances de base pour greffer de nouvelles informations ? Évidemment, un texte peut avoir plusieurs niveaux de signification, ce qui veut dire que deux lecteurs peuvent avoir deux compréhensions différentes du texte (Pagé et Primeau, 1982), comme, pour des raisons fort variables, un même lecteur peut faire deux lectures différentes d'un même texte parce qu'elles sont effectuées à deux moments différents et que le lecteur n'avait pas les mêmes attentes face à ce texte aux deux moments en question. De plus, l'orientation que se donne le lecteur change la façon d'aborder ou de comprendre un texte : lire pour trouver une anecdote, lire pour trouver une information ou lire pour éventuellement faire une critique ou une analyse du texte lu sont trois façons différentes d'effectuer une lecture qui peut donner un sens différent au même texte (Pagé et Primeau, 1982). Ces différences peuvent être liées à cinq éléments : la situation de lecture en elle-même, le support de la lecture, le type de relation qui unit le lecteur et l'auteur du texte, les motivations qui ont poussé l'émetteur à écrire ce texte et les attentes du lecteur face au texte (Charmeux, 1975).

Dans cet esprit, la lecture est vue comme une résolution de problèmes : le lecteur essaie de découvrir ce que l'auteur a voulu dire et, pour y arriver, il utilise toutes les ressources à sa disposition (connaissances linguistiques, connaissances du monde, etc.). Toutefois, le lecteur n'est jamais vraiment certain qu'il a bien compris le message du scripteur puisqu'il utilise ses propres représentations et son vocabulaire pour redire dans ses mots ce qu'il a compris du texte.

1.2 Modèle de lecture de Deschênes (1988-L)

Deschênes (1988-L) ne présente pas son modèle de compréhension en lecture de façon linéaire, comme l'ont fait Goodman et Burke (1980). Trois aspects sont développés par Deschênes, dans l'acte de comprendre : le *contexte*, le *texte* et le *lecteur* (figure 2.2). Ces trois étapes sont fondamentales dans la compréhension de l'acte de lire, c'est pourquoi nous avons retenu ce modèle dans le cadre de notre recherche.

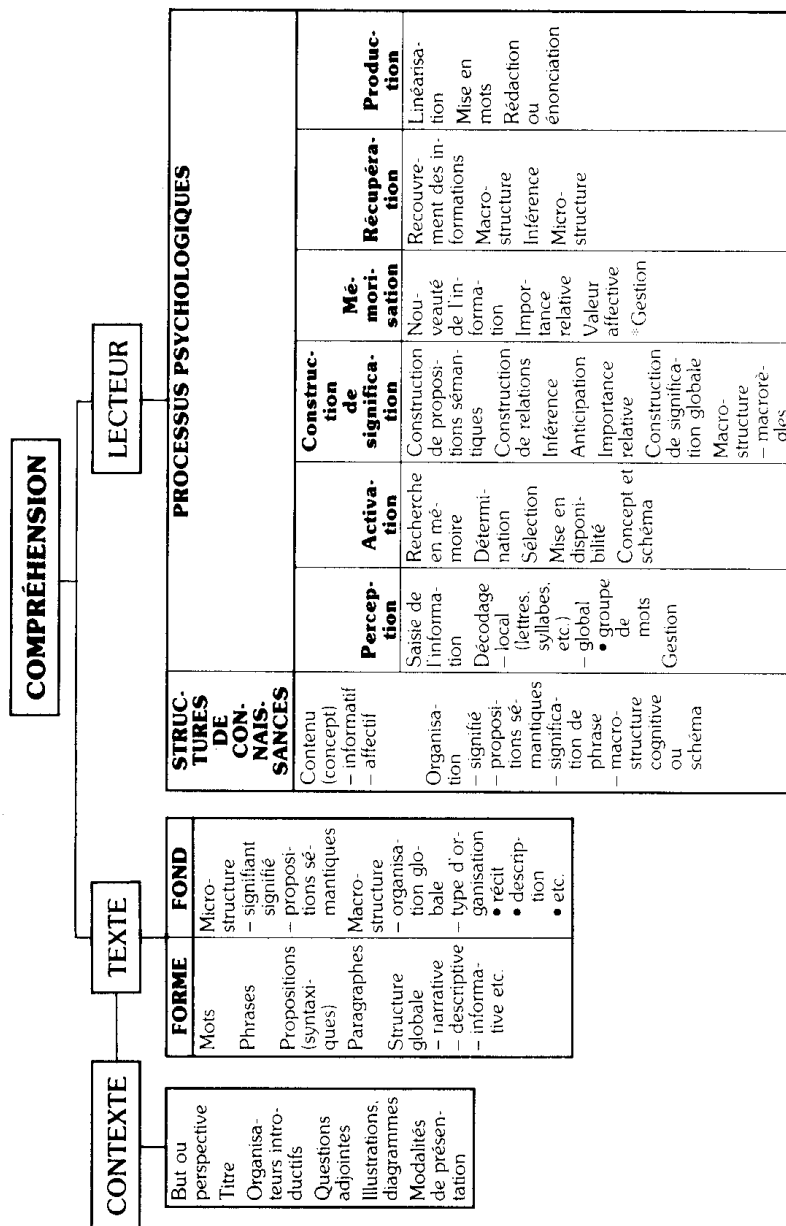


Figure 2.2 Représentation schématique des principaux éléments à considérer dans une tâche de compréhension de textes (Deschênes, 1988-L)

Deschênes (1988-L) donne une définition du *contexte* en le situant davantage à un niveau presque textuel et non relié à l'environnement du lecteur : le but ou la perspective proposés au lecteur, le titre, les organisateurs introductifs, les questions adjointes, les illustrations et les diagrammes ainsi que les modalités de présentation. Il indique que ces éléments ont une certaine importance quant à la compréhension d'un texte ; par exemple, la présentation graphique d'un texte ou la présence d'images, par exemple, peut aider à la compréhension lors de la lecture. Les modalités de présentation d'un texte influencent le processus de traitement des informations par le lecteur (Deschênes, 1988-L).

Le *texte* est présenté en deux parties : la *forme* et le *fond* puisque, pour Deschênes (1988-L), « la distinction la plus importante à faire à propos des caractéristiques textuelles consiste à séparer les aspects linguistiques (la forme) des aspects sémantiques (le contenu). » (p. 21) Dans la *forme*, il est question des mots utilisés par le scripteur, des phrases et des propositions qu'il a construites ; plus globalement, il y est aussi question des paragraphes et de la structure globale du texte : un texte narratif, descriptif ou informatif ne se lira pas de la même façon. Même si, sur le plan formel, un texte est d'abord une suite ordonnée de mots, le texte est plus que la simple suite de ces mots : les relations entre eux, entre les phrases et les paragraphes représentent plus clairement ce qu'est un texte. Deschênes explique, par exemple, que les mots utilisés peuvent, entre autres, témoigner de la lisibilité d'un texte, que la présence judicieuse des marqueurs de relation peut faciliter la compréhension d'un texte et que les paragraphes constituent un bon indice de la structure globale du texte.

Pour expliquer le *fond*, Deschênes a placé la microstructure et la macrostructure sur un pied d'égalité, l'un étant aussi important que l'autre. Le choix des mots et leur agencement en propositions sémantiques relèvent de la microstructure alors que la macrostructure représente plutôt la structure globale du texte et le type d'organisation du texte conforme au type du texte (récit, description, etc.).

Le troisième aspect du modèle présenté par Deschênes (1988-L) est le *lecteur*, séparé en deux parties : la *structure des connaissances* et les *processus psychologiques*. Dans la partie *structure des connaissances*, le lecteur, en tant qu'individu indépendant du texte à lire, doit reconstruire le texte en fonction de ses propres connaissances. Certes, le texte « existe » tel qu'il a été rédigé par le scripteur et les connaissances qu'il avait sur le sujet, mais le lecteur doit le reconstruire avec ses propres connaissances. La connaissance qu'a le lecteur des différentes structures de texte peut faciliter sa tâche de lecture : on ne lit pas un texte informatif de la même façon qu'un conte. Par ailleurs, l'organisation du texte peut permettre au lecteur de bien le comprendre en recourant au signifié, aux propositions sémantiques, à la signification des phrases et aux différents schémas cognitifs.

Les *processus psychologiques* du lecteur sont mis en œuvre dans la tâche de compréhension et se situent à toutes les étapes de la démarche de compréhension : la perception, l'activation, la construction de signification, la mémorisation, la récupération, la production, même si ces deux dernières activités sont plutôt liées à la « postcompréhension ». L'activité de *perception* comprend l'identification des lettres, des mots et des indicateurs de surface du texte : c'est le décodage. Évidemment, pour le lecteur expert, cette phase est rapide et l'intervalle entre la lecture et l'anticipation de ce qui suit est relativement court. C'est

que la phase d'*activation* a lieu en même temps que la perception, pendant laquelle le lecteur utilise sa mémoire pour y chercher une information, pour déterminer le sens, sélectionner des informations, les mettre en disponibilité et recourir aux concepts ou aux schémas cognitifs qui lui permettent de comprendre. À partir de ce qui est activé, chez le lecteur, dans les deux premières phases du processus psychologique, le lecteur se *construit des significations*, par inférence ou par anticipation. Dans le premier cas, il s'agit de compléter ou de transformer les informations contenues dans le texte pour se les approprier et dans le second cas, le lecteur réussit à prédire les informations qui ne sont pas encore disponibles. C'est un peu l'équivalent de la phase de *prédiction* de Goodman et Burke (1980) puisque le lecteur « prédit » ce qu'il va lire. Il lui est donc possible de construire une signification globale au texte qu'il a sous les yeux puisqu'il réussit à traiter toute l'information reçue à un niveau global, et non plus à un niveau local. Deschênes (1988-L) ajoute aussi que la construction globale de la signification est facilitée lorsque le lecteur gère bien les phases de *perception* et d'*activation*, et que cette construction globale est au cœur du processus de compréhension.

La *mémorisation*, la *récupération* et la *production*, les trois autres phases du processus de lecture selon Deschênes (1988-L) sont subordonnées à l'activité de lecture proprement dite. Dans la *mémorisation*, le lecteur emmagasine un certain nombre d'informations nouvelles et qu'il juge importantes ou qui revêtent une signification affective ; ainsi, il pourra les *récupérer* éventuellement, lorsqu'il sera dans une autre situation de lecture ou d'écriture (d'où l'activité de *production*). Ici, il est possible de comparer cette dernière situation avec la phase d'*intégration* de Goodman et Burke (1980).

La présentation graphique du modèle de Deschênes (1988-L) (figure 2.6) tranche avec celle de Goodman et Burke (1980) (figure 2.5) parce qu'il ne s'agit pas d'un modèle linéaire du processus de lecture. Deschênes présente plutôt, à l'instar d'autres chercheurs (entre autres, Kintsch et van Dijk, 1984 ; Denhière, 1984 ; Pagé, 1985), une série de facteurs qui montrent que la lecture est un processus interactif.

1.3 Modèle de lecture de Giasson (1990)

Dans ce même esprit, Giasson (1990 et 1995) s'est penchée sur les constituantes de l'acte de lire dans un processus interactif et la figure 2.3 propose une représentation visuelle de ce processus.

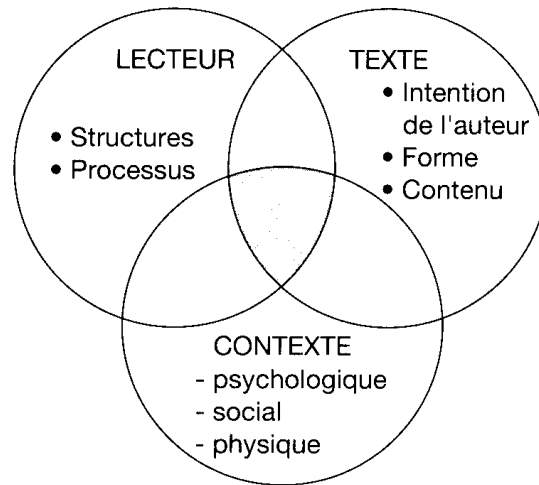


Figure 2.3 Modèle interactif de compréhension en lecture (Giasson, 1990)

Nous retenons le modèle de Giasson (1990) parce qu'il tient compte des aspects qui influencent le lecteur dans sa compréhension, comme le modèle de Deschênes (1988-L): le *lecteur* lui-même, le *texte* et le *contexte*. Il est présenté sous forme de trois cercles placés en intersection les uns par rapport aux autres ; ainsi, la partie centrale où les trois cercles se recoupent indique qu'il s'agit bien d'un processus interactif puisque les trois éléments sont interreliés entre eux.

Le premier élément important dans ce modèle est le *lecteur*. Sa composante *structures* correspond à ce qu'*est* le lecteur alors que la composante *processus* correspond à ce qu'il *fait* pendant sa lecture. Ainsi, les aspects cognitifs (les connaissances de la langue et du monde du lecteur) et affectifs du lecteur (attitudes générales du lecteur face à la tâche) affectent sa disposition et son intérêt face à la lecture. Le lecteur doit décoder les mots et en saisir l'information en faisant le lien avec ses connaissances antérieures. Ensuite, il doit construire une signification en établissant des relations, en faisant des inférences, en anticipant la suite du texte. Le lecteur mémoriserait alors les nouvelles connaissances. Toutefois, le lecteur qui sait tout n'apprendra rien sur ce sujet et celui qui ne sait rien n'intégrera pas les nouvelles données, ne sachant pas à quoi les relier dans ses connaissances antérieures puisque les connaissances préalables du lecteur lui permettent une compréhension – et une assimilation – différente du texte (Giasson, 1995).

Les processus renvoient aux habiletés sollicitées par le lecteur dans sa tâche. Il est à noter que les habiletés sollicitées le sont simultanément et non de façon linéaire. Ces processus sont subdivisés en microprocessus (information contenue dans une phrase), processus d'intégration (liens entre les propositions ou les phrases), macroprocessus (compréhension globale du texte), processus d'élaboration (dépassement du contenu du texte par le lecteur) et processus métacognitifs (qui guident la compréhension).

Le second élément de ce modèle est le *texte*, constitué de trois composantes : l'intention de l'auteur, le contenu du texte et sa structure. L'intention de l'auteur est ce qu'il a voulu dire, le message qu'il veut faire passer. Le contenu (ce qui est effectivement dit) et la structure (l'organisation des informations) représentent le matériau du texte, selon différents paramètres : alors que dans le contenu, il est visiblement question de ce qui est effectivement dit, la structure tient compte de l'organisation des informations, le découpage en paragraphes, les sous-titres, etc. C'est également dans le *texte* que se trouvent les aspects de forme (mots, phrases, paragraphes, structure globale) et de fond (sens des mots, organisation globale, type d'organisation).

La lecture du texte fait appel à trois types d'indices: syntaxiques, sémantiques et graphiques (Giasson, 1995). L'indice syntaxique s'attarde à l'ordre des mots dans la phrase, la terminaison des verbes et les fonctions des mots alors que l'aspect sémantique de la lecture concerne le sens des mots utilisés. Quant à l'aspect graphique, il s'agit de la perception globale des mots, les lettres utilisées. Chacun des trois aspects est inutile seul: la combinaison des trois éléments est nécessaire à une bonne compréhension en lecture.

Si l'oral fait appel à l'intonation, aux pauses, aux gestes et qu'il est moins formel, l'écrit est davantage structuré et le lecteur recourt à la mise en page, au soulignement, aux retours en arrière pour développer des stratégies de lecture. La compréhension en lecture repose donc essentiellement sur l'habileté du lecteur à reconstruire le message de l'auteur grâce à ses stratégies de lecture et aux conventions d'écriture. Celles-ci peuvent être de plusieurs ordres, par exemple, culturelles, textuelles ou matérielles. C'est pourquoi tous ces aspects sont intégrés dans la variable *texte*.

Le troisième et dernier élément du modèle de Giasson est le *contexte*. Contrairement à ce que présentait Deschênes (1988-L), les éléments contenus dans cet ensemble ne font pas véritablement partie du texte, mais influencent la compréhension du lecteur. Le contexte psychologique est caractérisé par l'intention de lecture de la part du lecteur : pourquoi veut-il faire *cette* lecture à *ce* moment ? S'informer, se distraire, satisfaire un besoin d'imaginaire peuvent être des réponses possibles. On peut également s'intéresser à ce que le lecteur a retiré de *cette* lecture à ce moment puisqu'on peut faire le postulat que la même lecture à un autre moment aurait pu donner d'autres résultats quant aux attentes comblées – ou non – face à *cette* lecture. Toujours dans le modèle, le contexte social comprend les interactions avec d'autres lecteurs pendant la lecture ; le contexte physique se rapporte aux éléments extérieurs jouant un rôle sur la lecture : par exemple, des bruits ambiants ou la qualité de reproduction des textes.

Les trois éléments du modèle de Giasson (1990) expliquent bien les particularités de la lecture faite par l'élève : il est un lecteur qui lit un texte particulier (le sien et les commentaires de son enseignant), dans un contexte tout aussi particulier (en classe, à l'école).

1.4 Modèle de lecture de Hayes (1995)

Hayes (1995) propose un modèle de lecture associé à la révision de texte que nous jugeons pertinent de présenter ici parce qu'il propose des pistes intéressantes à explorer pour analyser la compréhension de texte. Il sépare ce modèle en deux types : le modèle qui consiste à « lire pour comprendre » un texte (celui de Just et Carpenter, 1980) (figure 2.4) et celui qui consiste à « lire pour évaluer » un texte (figure 2.5) même si ses observations sont davantage liées à l'écriture, puisque le modèle est rattaché au cadre de la révision au moment de l'écriture. Le fait que ces deux modèles de lecture soient liés à l'écriture ne change pas leur contenu : nous voulons ici expliquer le contenu des modèles pour des lecteurs externes, c'est-à-dire pour des lecteurs qui ne sont pas les scripteurs du texte, ce qui est le cas quand l'élève doit lire les commentaires de son enseignant.

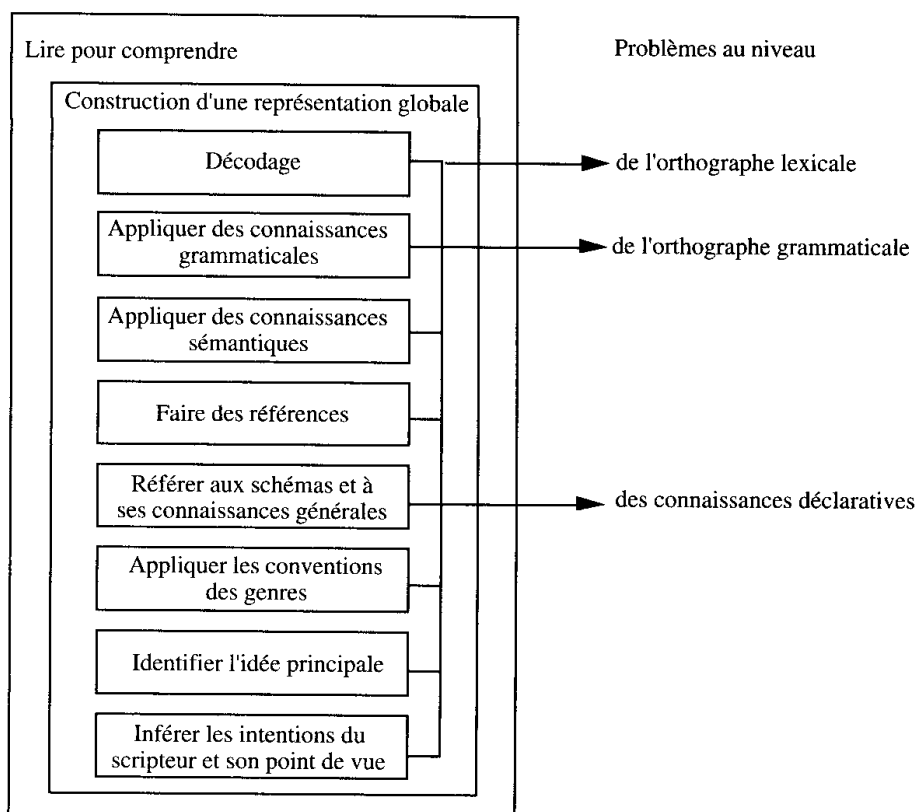


Figure 2.4 Modèle de lecture pour comprendre le texte selon Just et Carpenter, 1980 (adapté par Hayes, 1995, *in* Hayes 1995).

La principale caractéristique de ce modèle est que comprendre, dans l'acte de lecture, est un processus où le lecteur construit lui-même une représentation de la signification du texte, « par l'intégration de plusieurs sources de connaissances : connaissance de l'orthographe et des structures grammaticales, connaissances déclaratives et croyances au sujet des intentions du scripteur » (Hayes,

1995, p. 56). Nous pouvons donc constater que ce modèle peut être appliqué pour la lecture d'un texte écrit par une autre personne comme pour la lecture de son propre texte, étant donné que « dans la plupart des cas tout scripteur présuppose un lecteur autre que lui-même [...] » (Dabène, 1987, p. 25). Selon ce modèle, quand un individu lit un texte pour le comprendre, il accorde davantage d'importance à la représentation, à la signification qu'il se fait du texte et se préoccupe très peu des problèmes microstructurels (orthographe lexicale ou grammaticale) ou de la stylistique, par exemple.

Le modèle présente les éléments essentiels pour la « construction d'une représentation globale » d'un texte. Ainsi, les problèmes de décodage relèvent de la méconnaissance lexicale puisque si un lecteur bute sur un mot (ou sur la prononciation de ce mot s'il lit à voix haute, par exemple), c'est qu'il ne connaissait vraisemblablement pas ce mot. Les problèmes d'application des connaissances grammaticales faites par l'auteur relèvent également de la méconnaissance des règles grammaticales par le lecteur : par exemple, la présence de certains accords peuvent être incompris par le lecteur. Ces problèmes peuvent donc causer une difficulté pour un lecteur et représenter un obstacle à franchir pour la compréhension du texte à lire.

Lire pour comprendre passe aussi par la capacité qu'a le lecteur d'appliquer des connaissances sémantiques aux mots lus et de faire des références à ce qu'il sait déjà ; ce qu'il apprend à la lecture de ce texte, c'est l'équivalent de la phase d'*intégration* du modèle de Goodman et Burke (1980) ou de *mémorisation* chez Deschênes (1988-L). Aussi, s'il ne parvient pas à faire ces références, ces liens entre ses connaissances et ce qu'il acquiert, c'est peut-être, comme le montre le modèle, qu'il n'a pas suffisamment de connaissances déclaratives sur ce sujet pour lier ce qu'il lit à ce qu'il sait déjà. Ceci correspond au lien entre le *lecteur* et le *texte*, présenté par Giasson (1990).

L'application des conventions des genres, la capacité d'identifier l'idée principale du texte et d'inférer les intentions et le point de vue du scripteur sont également des éléments à prendre en cause lors de la lecture pour comprendre un texte. Quand les lecteurs ont des difficultés dans la compréhension d'un texte, ils essaient de les résoudre le plus rapidement possible, avec des instruments d'aide si c'est nécessaire (Hayes, 1995), ce qui confirme que la lecture est une activité de résolution de problèmes. Cependant, Hayes indique que ces mêmes lecteurs oublient immédiatement après cette recherche le sujet même de cette recherche, comme quoi la signification des mots, des phrases ou des concepts développés demeure une préoccupation importante, mais si le texte est trop complexe à lire, peu de connaissances viendront se greffer aux connaissances antérieures du lecteur. De plus, on peut aussi supposer que le lecteur est davantage intéressé à comprendre l'ensemble du texte plutôt que ses composantes.

La figure 2.5 présente le modèle de lecture pour réviser un texte, proposé par Hayes (1995).

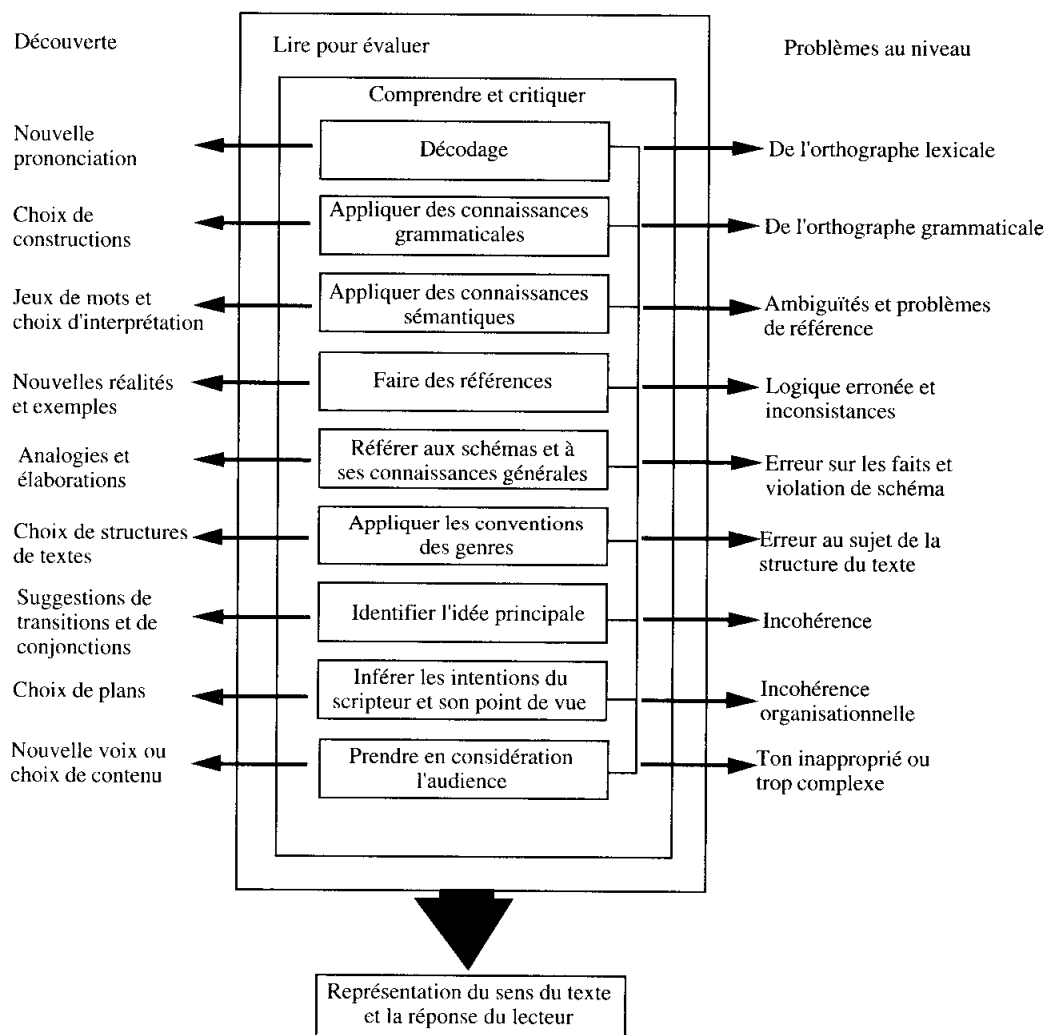


Figure 2.5 Modèle de lecture pour évaluer le texte (Hayes, 1995).

Ce modèle de lecture est associé aux modèles d'écriture et de révision (voir plus loin). Toutefois, comme nous nous intéressons à la lecture des élèves pour la compréhension des commentaires des enseignants – et dans la perspective d'une réécriture de leur texte –, il est utile de présenter ici ce nouveau modèle de la lecture pour évaluer le texte.

Il s'agit d'un modèle visuellement semblable à celui de Just et Carpenter (1980) auquel Hayes (1995) a ajouté des aspects qui lui semblaient utiles pour décrire la différence entre la compréhension et l'évaluation d'un texte écrit. Ainsi, à chacune des activités comprises dans la lecture (les neuf boîtes du centre du modèle) correspond un ensemble de « découvertes », tant pour le scripteur que pour le lecteur, ainsi qu'une liste de problèmes de différentes natures.

Ainsi, pour le *décodage*, premier aspect de ce modèle lié à l'évaluation d'un texte, Hayes (1995) indique que des difficultés au niveau de l'orthographe lexicale peuvent mener à une erreur d'encodage

par le scripteur, et éventuellement, de décodage par le lecteur. Le lecteur poursuivant sa recherche de décodage pourra peut-être apprendre une nouvelle prononciation, ce qui contribue à enrichir ses connaissances du monde. Cette première boîte peut être intimement liée à la troisième, *appliquer des connaissances sémantiques*, là où le lecteur enrichira effectivement son vocabulaire grâce à des jeux de mots ou à l'utilisation de sens, par le scripteur, jusque-là inconnus du lecteur.

La seconde boîte, *appliquer des connaissances grammaticales*, permet de découvrir des choix de constructions de phrases dans l'éventualité de leur emploi judicieux par le scripteur. L'observation de ces accords grammaticaux justement faits permet au lecteur de comprendre davantage certains mécanismes de la langue.

La connaissance du monde est présentée dans les quatrième et cinquième boîtes : *faire des références* et *se référer aux schémas et à ses connaissances générales*. Il est possible de comprendre que l'absence de connaissances justes de la part du scripteur entraîne un développement anémique des connaissances du lecteur. Au contraire, si le texte est juste et riche, le lecteur augmente ses connaissances du monde.

La sixième boîte, *appliquer les conventions des genres*, amène le lecteur à différencier les différents genres, par exemple, narratif ou argumentatif. On peut aussi penser que les genres ont des conventions sociales : un conte, par exemple, se termine souvent bien et on peut y retrouver une « morale » acceptée socialement (par exemple, « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants »).

Les deux boîtes suivantes, *identifier l'idée principale* et *inférer les intentions du scripteur et son point de vue*, permettent au lecteur de décortiquer le texte lu, de l'analyser pour en comprendre la structure, le fonctionnement, voire la planification qui sous-tend son écriture. Ainsi, un lecteur averti peut reconstruire le plan qu'avait le scripteur au moment de sa rédaction, pourvu que ce plan soit cohérent, et comprendre comment se construit tel ou tel autre type de texte, de même qu'il peut voir comment s'articule un texte autour des idées principales qu'il aura observées. Il est également possible de constater que certains types de textes ou certains genres de textes ont des conventions bien établies : un changement de paragraphe indique la fin de l'introduction ou le début de la conclusion.

La dernière boîte s'adresse directement au lecteur puisqu'il s'agit de *prendre en considération l'audience*. Si le lecteur s'est senti interpellé par le texte, c'est probablement parce que le scripteur a utilisé un ton approprié pour le type de texte qu'il a produit ; dans le cas contraire, le lecteur peut plus facilement identifier l'importance de la connaissance de l'audience pour construire un texte adapté à telle ou telle audience.

L'addition de tous les éléments contenus dans toutes ces boîtes amène le lecteur à se faire une représentation du texte et à trouver une réponse à transmettre à l'émetteur du texte. Évidemment, comme nous le disions précédemment, ce modèle a été conçu dans une perspective scripturale, c'est-à-dire que le lecteur et le scripteur ne forment qu'une seule et même personne : il est donc plus facile pour le lecteur de communiquer avec le scripteur ! Cependant, nous avons démontré que ce modèle de lecteur

pour évaluer le texte pouvait être transposé pour un lecteur externe, c'est-à-dire pour un lecteur qui ne serait pas le scripteur du texte.

1.5 Analyse des modèles de lecture

Les modèles présentés ici démontrent que la lecture n'est plus perçue comme une activité uniquement de décodage de lettres puis de mots d'où devrait émerger une compréhension plus ou moins automatique effectuée par le lecteur. La lecture est maintenant vue comme une activité globale de résolution de problèmes mettant en jeu une série de savoirs et de stratégies de la part du lecteur.

La présentation plus linéaire du modèle de Goodman et Burke (1980) est peut-être plus représentative du début de la décennie quatre-vingt où, dans plusieurs domaines, on a essayé de « linéariser » certains processus²⁴. Toutefois, on voit poindre, dans ce modèle, l'importance de développer des stratégies de lecture : le lecteur doit observer des indices qui vont lui permettre de dégager des hypothèses pour poursuivre sa lecture et comprendre le texte lu.

La présentation schématisée du modèle de Deschênes (1988-L) et celle de Giasson (1990) montre déjà une visualisation différente de la compréhension en lecture. Cependant, dans ces deux cas, la compréhension en lecture regroupe trois éléments : le *lecteur*, le *texte* et le *contexte*. Si Deschênes et Giasson (ainsi que Goodman et Burke, en partie) s'entendent quant aux aspects *lecteur* et *texte*, leur définition du *contexte* est toutefois différente. Ici, l'un et l'autre apportent des explications différentes pour définir leur *contexte*. Toutefois, nous pensons que les illustrations et autres organisateurs textuels de Deschênes sont davantage liés au *texte* qu'au contexte qui serait défini, comme Giasson (1990) le fait, par l'environnement du lecteur, tant psychologique que physique. Ces éléments, même s'ils ne font pas partie intrinsèque du texte, ont une influence certaine sur la compréhension que le lecteur se fait dudit texte : la compréhension d'un texte ne sera pas la même si le lecteur effectue sa tâche dans le salon, devant la télé, en compagnie des membres de sa famille que s'il fait la même tâche, à tête reposée, dans un endroit calme comme la classe peut l'être parfois, et cela, parfois même en dépit de sa compétence comme lecteur. C'est aussi pourquoi nous nous étonnons que le modèle de Goodman et Burke (1980) n'en fasse pas mention, même s'il est vrai que ce modèle s'est davantage intéressé aux « étapes » de la compréhension en lecture.

Pour Goodman et Burke (1980), tout comme pour Deschênes (1988-L), le lecteur occupe une place de choix dans le processus. Le lecteur est responsable de la progression des étapes chez Goodman et Burke alors qu'il est le point de départ chez Deschênes. Chez Giasson, nous constatons que le lecteur a la même importance que les deux autres éléments du modèle, le *texte* et le *contexte*. C'est donc dire, dans ce dernier cas, que les trois éléments sont d'égale importance dans le développement des stratégies de

²⁴ Nous verrons, un peu plus loin, que ce fut également le cas dans la présentation des modèles de scripteurs.

compréhension en lecture. Dans le modèle de Just et Carpenter (1980) (adapté par Hayes) et dans celui de Hayes (1995), le lecteur est également le point de départ du processus qui ne s'effectue pas de façon linéaire. Dans ces deux derniers modèles, comme le lecteur et le scripteur peuvent être la même personne, il semble évident que le lecteur a une longueur d'avance dans la compréhension puisqu'il a écrit le texte. Toutefois, nous avons montré que ces modèles peuvent aussi être appliqués à des lecteurs externes qui effectuent les étapes.

Enfin, le modèle de Giasson (1990) présente la lecture sans « étapes à suivre » pour effectuer le travail de compréhension. Les trois éléments développés sont sûrement les mêmes pour chaque lecteur, mais il y a très peu de chances pour que des « étapes » soient suivies de la même façon par tous les lecteurs, même si nous avons choisi de présenter le modèle de Goodman et Burke (1980) qui développe la compréhension en lecture comme une succession d'étapes : prédiction, confirmation et intégration.

Le modèle de Just et Carpenter (1980) (adapté par Hayes) ainsi que celui de Hayes (1995) sont également valables puisque la compréhension en lecture ne passe pas par des étapes immuables. Toutefois, nous l'avons dit, ces deux modèles sont liés à l'écriture et à la révision, ce qui n'altère en rien l'importance et l'intérêt de leur contenu, mais modifie un peu la perception qu'on peut avoir de la compréhension en lecture.

Dans le modèle de Giasson (1990), contrairement à la présentation de celui de Deschênes (1988-L), tous les éléments peuvent s'influencer puisque, par exemple, le contexte physique ou social dans lequel se trouve le lecteur peut influencer les structures affectives mises en place par le lecteur pour maximiser sa compréhension du texte.

Bien que nous soutenions l'importance de la modélisation de certaines activités, nous nous interrogeons sur « l'opportunité d'un modèle théorique unique pour rendre compte de la compréhension et de la production de textes » (Deschênes, 1988, p. 14). Le modèle unique n'existe donc pas : c'est pourquoi nous avons présenté ces modèles qui mettent en évidence différentes parties du travail de l'élève au moment de sa relecture de son texte et de la lecture des annotations faites par son enseignant.

2. Modèles d'écriture

Les modèles d'écriture ont été d'abord présentés par les différents chercheurs pour expliquer le processus de l'écriture globale d'un texte. Nous présentons ici différents modèles du processus d'écriture que nous avons choisis en fonction de leur importance dans les recherches sur l'écriture et de leur pertinence pour expliquer le processus d'écriture dans le travail des élèves dans l'écriture et la réécriture de leur texte. Ainsi, le modèle d'écriture de Flower et Hayes de 1981 est intéressant pour notre recherche puisqu'il place l'écriture dans une perspective cognitive. Dans ce modèle, le processus d'écriture tient en trois « étapes » et le contexte d'écriture dans lequel est placé le scripteur est d'une grande importance.

Ce sont ces étapes qui sont également présentées dans le modèle de Nold (1981) que nous avons retenu afin de les expliquer avec précision.

Le modèle de Deschênes (1988-É) va un peu plus loin et présente le processus d'écriture dans une situation d'interlocution qui place le scripteur (et ses processus psychologiques) dans un processus interactif (présenté sans flèches d'aller-retour). Nous avons également choisi de présenter le modèle de Hayes et Flower de 1994, clarification du modèle de 1981, pour démontrer l'importance des recherches en psychologie cognitive relativement au processus d'écriture. Finalement, le modèle de Hayes (1995) retient notre attention parce que les «étapes» proposées pour expliquer le processus d'écriture tiennent de plus en plus compte de la motivation du scripteur et du contexte dans lequel il effectue sa tâche.

Nous avons choisi de présenter ces cinq modèles pour montrer l'évolution des connaissances autour des processus d'écriture, mais en même temps, nous voulons démontrer que les «étapes» de base n'ont pas changé : écrire, c'est planifier, mettre en texte et réviser. Chacun de ces modèles servira à expliquer le travail – ô combien difficile – de réécriture du texte par l'élève, à la suite de la correction par l'enseignant.

Avant d'observer ces modèles, insistons sur les définitions du concept même de l'écriture, qui peut être défini comme suit: «représentation concrète de la pensée par un système de signes graphiques conventionnels qui se réfèrent soit à des sons, soit à des sens» (Legendre, 1993, p. 427) Sur le plan descriptif, écrire un texte est une activité également fort complexe qu'ont contribué à expliquer des recherches réalisées principalement depuis une vingtaine d'années. Ainsi, quand on s'arrête à analyser le processus d'écriture, cette activité est beaucoup plus dense qu'il n'y paraît. Écrire est un processus complexe dans lequel sont mobilisées plusieurs opérations intellectuelles simultanées et interactives. Écrire met à profit une série de connaissances de la part du scripteur et c'est son appropriation d'une partie de ces connaissances qui lui permet de prétendre devenir un scripteur expert.

L'écriture fut longtemps considérée comme un aboutissement d'apprentissages déconnectés (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) desquels devait surgir, de façon quasi magique, une synthèse «plus ou moins évidente» (Reuter, 1989, p. 69) et un texte écrit n'était qu'un regroupement de phrases (Garcia-Debanc *et al.*, 1984). Les recherches actuelles démontrent bien que l'écriture est davantage un processus qu'un produit: «[...] le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures)» (Garcia-Debanc *et al.*, 1984, p. 8), ou, comme le dit Deschênes (1988): «Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur» (p. 98). Ce processus a donc comme aboutissement le texte (le produit). En ce sens, les annotations écrites par les enseignants sur les textes des élèves relèvent d'un processus puisque les enseignants veulent vraisemblablement transmettre un message le plus approprié possible à l'élève, ce qui implique une grande influence du destinataire pour

lequel le message doit être adapté. C'est ce message adapté (ou moins bien adapté) qui doit être compris par l'élève. Ce dernier, par la suite, mobilise ses propres stratégies d'écriture pour rédiger la deuxième version de son texte.

Le premier modèle que nous voulons expliquer est celui de Flower et Hayes (1981).

2.1 Modèle d'écriture de Flower et Hayes (1981)

Ce modèle d'écriture est pertinent pour notre recherche parce qu'il présente les bases de la production écrite, qu'elle soit faite lors d'un premier ou d'un second jet. Ce modèle, bien qu'il date de plus de 25 ans, est encore bien présent dans les recherches sur le processus d'écriture et, comme le dit l'expression, il a « fait école ».

Les recherches sur le processus d'écriture ont permis d'établir que la base de ce processus tient en trois étapes: la planification, la mise en texte et la révision. Les chercheurs John R. Hayes et Linda S. Flower (1980) ont proposé leur premier modèle du processus d'écriture dans une perspective cognitive. Celui-ci a été repris par de nombreux chercheurs, didacticiens, enseignants et étudiants en éducation même s'il semble qu'un certain manque de rigueur intellectuelle admis par Hayes et Flower rende le modèle insuffisamment scientifique (Bibeau et Berrier, 1996). Toutefois, ce qui est important ici, c'est de réaliser que les premières réflexions d'un travail scientifique ne sont jamais complètes en elles-mêmes: leur intérêt réside davantage dans le fait qu'elles font progresser la science.

Le premier modèle de Hayes et Flower (1980) a été établi à la suite d'une analyse de protocoles verbaux²⁵. Il présente un modèle à flèches unidirectionnelles²⁶. L'année suivante, Flower et Hayes (1981) ont présenté leur second modèle, lequel présente des flèches bidirectionnelles (figure 2.6). L'essence du modèle se situe dans la grande boîte en bas à droite, qui regroupe les composantes du processus d'écriture nommé ici le *processus d'écriture (planification, mise en mots, révision et contrôle)*, les deux autres boîtes indiquant que différents facteurs externes au processus d'écriture (contexte de la tâche et mémoire à long terme du rédacteur) interviennent dans une tâche de production écrite.

²⁵ Les protocoles sont constitués de la transcription des verbalisations faites pendant le déroulement d'une tâche.

²⁶ Ce premier modèle (Hayes et Flower, 1980) est présenté à l'annexe 3, en version originale anglaise.

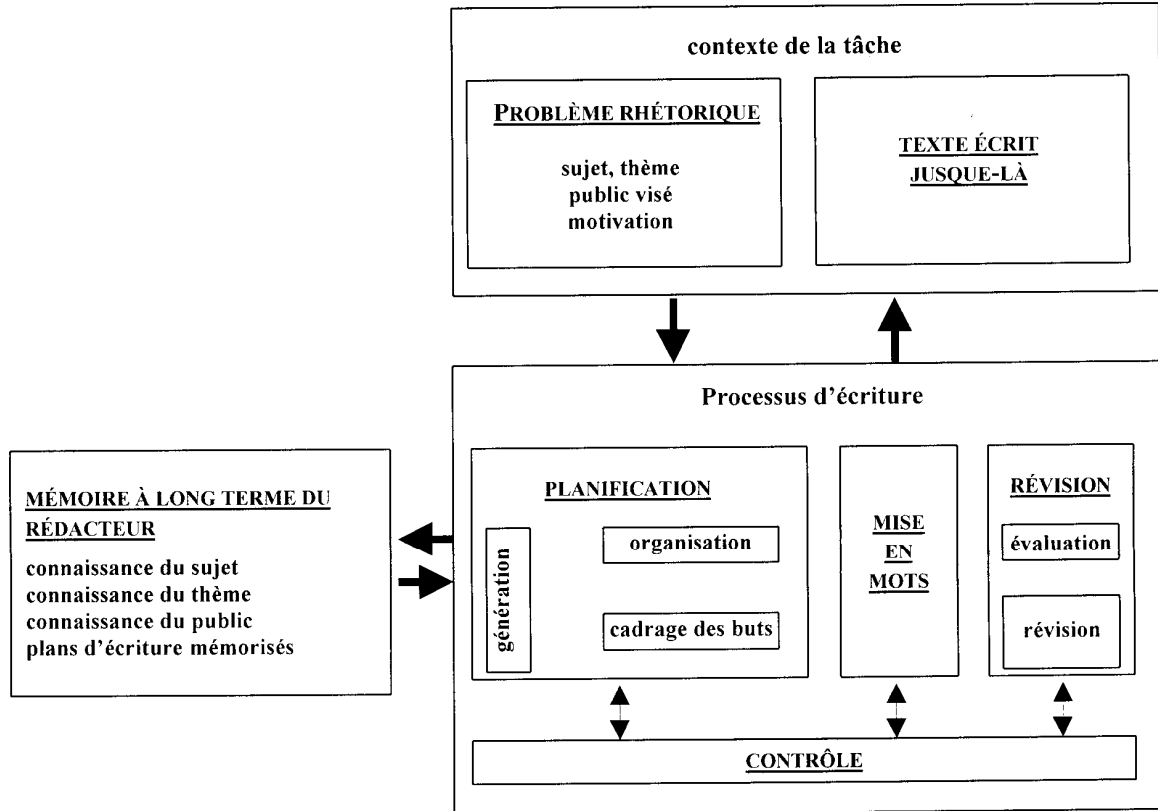


Figure 2.6 Modèle du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981)²⁷

Ce modèle de Flower et Hayes est construit en fonction d'un scripteur expert et de l'écriture d'un texte informatif, mais sa généralité est telle qu'il peut valoir pour toute tâche de rédaction (Brassart, 1989). Ce modèle doit être lu comme un système interrelié et non sous une forme linéaire puisque l'enchaînement des opérations n'est pas assuré successivement, mais de façon interdépendante. L'analyse de protocoles a démontré que, si certaines étapes apparaissent davantage au début ou à la fin de l'activité d'écriture, les scripteurs experts font également de fréquents aller-retour entre les différents niveaux (Garcia-Debanç, 1986), niveaux que nous allons analyser.

Au départ, en 1980, le modèle était pourvu de flèches unidirectionnelles (tel que présenté dans l'annexe 3). Afin de rendre le modèle plus conforme à leurs explications, Flower et Hayes (1981) ont eux-mêmes ajouté des flèches à double sens entre la *mémoire à long terme* et le *processus d'écriture*, ainsi qu'entre ce dernier et le *contexte de la tâche*. Ces apports au modèle de base ont été faits par Flower et Hayes en 1981, mais les traductions françaises du modèle de Hayes et Flower (1980) ne présentent pas ces changements (du moins Garcia-Debanç, 1986 et Brassart, 1989). Il faut attendre Brassart (1991) ou

²⁷ Il existe de nombreuses traductions de ce modèle (1981) ou du modèle de 1980 (entre autres, Garcia-Debanç, 1986; Brassart, 1989 et 1991; Moffet, 1992; Fortier, 1995); nous utilisons celle parue dans Brassart, 1991, quoi que disent Bibeau et Berrier (1996) sur les aléas de la traduction.

Moffet (1992)²⁸ pour voir apparaître les flèches à double sens dans une traduction du modèle de Hayes et Flower²⁹.

Dans la *planification*, trois sous-processus apparaissent importants: la *génération*³⁰, l'*organisation* et le *cadrage des buts*³¹. L'objet même de la planification est de rassembler toutes les connaissances disponibles pour accomplir une tâche; le scripteur peut les mobiliser dans sa «mémoire de travail» ou aller les chercher dans sa mémoire à long terme. La planification ne serait pas seulement propre à l'écriture, mais aussi à la réécriture/révision puisque pour réviser efficacement un texte, il faut l'avoir planifié. C'est probablement la planification qui fait défaut chez les scripteurs novices ou incompetents (Brassart, 1989). Mais, lorsqu'un scripteur devient capable de planifier correctement ses activités d'écriture, l'étape *révision* perd de son importance puisqu'il maîtrise alors toutes les notions de planification ou de mise en texte nécessaires à l'écriture. Ainsi, plus un rédacteur planifie (et donc, plus il est capable de réviser), moins il est nécessaire de le faire. Alors, écrire est aussi (et avant tout) apprendre à planifier et à réviser puisque dans chaque activité d'écriture, il y a d'abord une activité de planification : «[...] la seule façon d'améliorer le processus d'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent» (Flower et Hayes, 1980, p. 44)³². Cependant, il est important de noter que les stratégies de planification, comme les stratégies d'écriture et de révision, sont uniques pour chaque scripteur et que les traces laissées sur le papier ne sont qu'un faible indice de la qualité (et de l'existence même) de la planification.

Dans le processus de *planification*, la *génération* d'idées consiste à aller retrouver dans la *mémoire à long terme* les informations pertinentes pour la tâche. La *génération* peut prendre plusieurs formes, entre autres, la génération d'idées, c'est-à-dire pour le scripteur, aller puiser dans ses connaissances des «idées» qu'il pourra éventuellement développer dans son texte, et la génération de contenus qui permettra au scripteur d'organiser sa rédaction selon un processus particulier et en fonction des «idées» qu'il aura retenues de sa génération d'idées. Alors, l'*organisation* sélectionne les contenus les plus utiles et les dispose en un plan d'écriture. Ce plan ne prend pas nécessairement une forme écrite, bien que cette façon de faire soit sûrement la plus courante (Turgeon et Bédard, 1997). Un scripteur devient expert dans la mesure où il développe des stratégies de planification qui lui permettent de mener à terme son projet d'écriture tout en sachant que la planification est une étape essentielle et que le plan (qu'il soit

²⁸ Le modèle de Hayes et Flower (1980) traduit par Dominique Guy Brassart (1991) et par Jean-Denis Moffet (1992) est présenté à l'annexe 4. Moffet indique toutefois qu'il traduit le modèle de 1980 (qui ne présente pas de flèches à double sens) alors qu'il y a des flèches à double sens dans sa traduction. Même Brassart (1991) indique qu'il traduit la deuxième version du modèle de Hayes et Flower (1980), alors qu'il s'agit bien du modèle de Flower et Hayes (1981). C'est dire l'apparent imbroglio (ou la méconnaissance de ce 2^e modèle) qui existe autour du modèle aux flèches unidirectionnelles (1980) et celui aux flèches bidirectionnelles (1981).

²⁹ Malgré le fait que Brassart (1991) indique qu'il s'agit de la 2^e version du modèle de Hayes et Flower (1980), nous avons choisi de l'identifier Flower et Hayes (1981) puisque l'original en anglais a été publié par Linda S. Flower et John R. Hayes, en 1981.

³⁰ Chez Garcia-Debanc (1986), il est question de «conception»; de «rédaction du plan» pour Fortier (Hayes, 1995).

³¹ Garcia-Debanc (1986) parle plutôt de «recadrage» alors que Hayes (1995) indique «intention de production» pour le «cadrage des buts» et que Moffet (1992) parle de «mise au point».

³² Notre traduction. «It is our thesis that one way to improve people's writing is to improve the planning process they go through as they write.» (Le soulignement est des auteurs).

écrit ou non) est modifiable en cours de rédaction. D'ailleurs, on peut dire que les scripteurs experts consacrent davantage de temps à cette phase que les scripteurs novices qui, de surcroît, éprouvent une certaine difficulté à n'activer que les idées essentielles au texte à produire sans s'éparpiller (Turgeon et Bédard, 1997). Tout ce processus de planification peut également être soumis à une révision parce qu'il fait aussi partie du contexte de la tâche (Brassart, 1989). On peut constater le lien entre la *génération* et le *problème rhétorique*, situé dans le *contexte de la tâche*. La connaissance du sujet, du thème, des types de textes, du public visé par l'écrit et les motivations du scripteur sont autant d'éléments qui peuvent influencer la génération d'idées.

Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), le *cadrage des buts* est une opération qui se réalise souvent dans une forme non rédigée puisqu'elle porte sur l'adéquation d'un texte aux attentes, qu'elles soient internes ou externes au scripteur. Par exemple, une lettre doit suivre certaines conventions (plans mémorisés) ou un élève doit respecter les consignes qui lui ont été données par l'enseignant. Il s'agit d'une étape de réflexion de la part du scripteur sur ce qui est déjà écrit ou sur ce qui sera écrit. Ces données sont précieuses pour la phase de mise au point.

La *mise en mots*³³ n'est pas l'acte graphique de former des lettres, mais plutôt la mise en phrases sémantiquement, syntaxiquement et orthographiquement acceptables de l'information contenue dans la mémoire du scripteur. Ce dernier doit donc faire face à des contraintes de microstructure³⁴ (syntaxe, orthographe, lexique, etc.) et à des contraintes de macrostructure³⁵ (type de texte, cohérence, structure de texte, etc.). Moins le scripteur est expérimenté, plus les problèmes microstructurels risquent de lui faire perdre de vue les contraintes macrostructurelles (Garcia-Debanc, 1986). Toutefois, il importe de noter que le terme *mise en texte* comprend l'activité de rédaction dans son sens large, donc à la fois macrostructure et microstructure. Cette activité de rédaction (macrostructure et microstructure) fait donc partie intrinsèque de l'activité de rédaction et c'est parfois ce qui cause un problème entre le scripteur et son texte (Garcia-Debanc, 1986). L'acte graphique est également absent du modèle de Flower et Hayes, mais comme on pourrait penser que cet acte n'est pas obligatoirement effectué par le sujet rédacteur (dans le cas d'une dictée à un secrétaire, par exemple), il peut être évacué du modèle (Brassart, 1989). Il y a aussi lieu de nuancer la *mise en texte* puisque cette dernière s'effectue de deux façons différentes selon que le scripteur est débutant ou expert (Bereiter et Scardamalia, 1987). S'il est novice, le texte écrit aura davantage l'apparence d'une suite d'idées sans lien entre elles, un collage d'idées. Dans ce premier

³³ Garcia-Debanc (1986), Moffet (1992) et Hayes (1995) parlent plutôt de «mise en texte». Faudrait-il voir une différence majeure entre mise en mots et mise en texte, l'un s'attardant sur les constituants, l'autre sur le produit final visé? Brassart (1989) indique même qu'il ne s'agit pas, à cette étape-ci, d'observer l'acte graphique qui s'apparente probablement davantage à de la mise en mots; il faudrait donc peut-être privilégier le terme «mise en texte» pour cette partie du schéma de Hayes et Flower. Nous utilisons désormais le terme «mise en texte».

³⁴ Les termes «surface», «locales», «langue» ou «forme» sont synonymes de «microstructure». Nous utilisons surtout le terme «langue».

³⁵ Les termes «de profondeur», «globales», «contenu» ou «fond» sont synonymes de «macrostructure». Nous utilisons surtout le terme «contenu».

cas, Bereiter et Scardamalia (1987) parlent de *knowledge telling*³⁶, alors que, pour les scripteurs experts, ces chercheurs parlent plutôt de *knowledge transforming*³⁷ puisque les scripteurs réussissent à s'appropriier non seulement des connaissances, mais également des stratégies pour réutiliser ces connaissances et les écrire dans un texte en faisant des liens entre les différents aspects traités. La différence entre les scripteurs experts et novices est que ces derniers ne savent pas toujours comment organiser leurs habiletés cognitives et les déployer au bon moment (Nold, 1981). Les scripteurs moins habiles déplacent leurs énergies en consacrant davantage de temps à l'application des conventions d'écriture au détriment des activités d'organisation et de planification (Flower et Hayes, 1980).

Le modèle de Flower et Hayes (1981) suppose que tout au long du processus d'écriture, plus le scripteur est habile, plus il est capable de «sélectionner» les contenus générés. Il posséderait donc des critères «naturels» de sélection qu'on pourrait associer au *cadrage des buts* du modèle.

Le modèle de Flower et Hayes (1981) présente ensuite la *révision*. La fonction de la révision est d'améliorer la qualité du texte produit lors de la mise en texte. Pour ce faire, le scripteur doit utiliser correctement les ressources de la langue afin de détecter les faiblesses de son texte, tant du point de vue langagier que textuel (Hayes et Flower, 1980). Cette définition de la révision peut être très restrictive si on admet qu'elle pourrait, au contraire, avoir lieu à n'importe quel moment dans le processus (Brassart, 1989). En fait, selon nous, ce n'est pas tant la définition qui est restrictive que le moment «obligatoire» où elle doit avoir lieu; on sait que la révision peut intervenir à n'importe quel moment du processus et ne pas nécessairement laisser de traces visibles sur la copie du scripteur puisqu'elle peut avoir eu lieu dans son esprit ou ne pas avoir donné lieu à des changements. Cependant, il est important de noter que les stratégies de révision, comme les stratégies d'écriture, peuvent être uniques pour chaque scripteur et que les traces laissées sur le papier ne sont qu'un faible indice de la qualité (et de l'existence même) de la révision.

Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), les opérations de *révision* sont subdivisées en deux opérations: l'*évaluation* et la *révision*³⁸. La lecture faite dans ce contexte poursuit trois buts: repérer les violations du code graphique de l'écriture, détecter les erreurs d'incompréhension possibles pour le lecteur et évaluer l'adéquation du texte en regard des buts poursuivis, lesquels ont été définis dès le début de la tâche. La *mise au point* permet d'élaborer la version définitive du texte, c'est-à-dire corriger les erreurs détectées lors de la phase de lecture, rétablir des éléments peut-être implicites mais nécessaires à la compréhension et enfin, réécrire le texte en tout ou en partie. Il y a une distinction importante à faire entre révision et mise au point. Alors que la révision s'opère à la fin d'un moment rédactionnel pendant lequel le scripteur interrompt son processus d'écriture pour revenir systématiquement sur son texte, la mise au point peut survenir à n'importe quel moment, par périodes courtes, sans nécessairement

³⁶ Expression anglaise que nous traduisons par «énumération de connaissances».

³⁷ Expression anglaise que nous traduisons par «appropriation et transformation des connaissances».

³⁸ Hayes (1995) parle de «correction» plutôt que de «mise au point», ce dernier terme étant adopté également par Garcia-Debanco (1986) alors que Moffet (1992) y substitue plutôt «retouches». Dans le modèle de Hayes et Flower (1980), il était question de «lecture» et de «mise au point».

interrompt tout le processus d'écriture (même s'il doit obligatoirement suspendre pendant un moment le processus de mise en texte) (Hayes et Flower, 1980). Peu importe qu'il soit question de révision ou de mise au point, ce qu'il faut retenir, c'est que le scripteur novice a beaucoup de difficultés à réaliser ces deux tâches, qu'elles soient faites simultanément ou l'une après l'autre parce qu'il n'arrive pas à se détacher de son texte (Garcia-Debanco, 1986).

Le modèle de Flower et Hayes est dominé par le *contrôle*³⁹ qu'a le scripteur sur sa tâche d'écriture. Ce contrôle lui permet à tout moment de revenir sur les tâches déjà accomplies au fur et à mesure de sa rédaction; l'absence de ce contrôle fait en sorte que certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas exécutées parfaitement ou encore pas du tout.

La technique d'analyse de protocoles utilisée par Hayes et Flower (1980) pour valider leur modèle montre que les scripteurs se situent davantage au niveau de la génération de contenu du texte qu'à des niveaux plus élevés de formulation de buts, de planification et d'évaluation. S'ils sont capables d'effectuer un contrôle sur cette première partie de la tâche, ils sont souvent incapables de contrôler les autres situations. Pour expliquer ce phénomène, trois possibilités peuvent être relevées (Brassart, 1989): 1) les rédacteurs novices peuvent ne pas savoir que traiter la tâche à un niveau élevé est une bonne stratégie pour eux; 2) ils peuvent éviter de se confronter à des problèmes de haut niveau parce qu'ils ne disposent pas de connaissances rhétoriques qui leur permettraient d'en tirer profit; 3) ils peuvent admettre qu'il leur faut traiter la tâche à un niveau élevé et posséder les compétences pour le faire, mais ne pas en être capables parce que leur attention est absorbée par les tâches de surface.

Selon le contrôle qu'ils ont sur leur tâche d'écriture et le type de planification qu'ils opèrent sur leur texte, quatre types de scripteurs peuvent être dégagés, selon quatre types cognitifs de rédaction (Hayes et Flower, 1980). Comme les attitudes des scripteurs de ces différents types peuvent se retrouver chez les enseignants qui écrivent des commentaires sur les copies des élèves, ces types de scripteurs sont tout à fait intéressants à observer. Tout d'abord, le scripteur *pas à pas* tente d'écrire une première phrase parfaite à la suite de laquelle il essaie de coller une autre phrase parfaite, et ainsi de suite. Toutefois, lorsque les idées ou les buts poursuivis ne sont pas clairs, il y a fort à parier que cette «méthode» soit contre-productive (Turgeon et Bédard, 1997). Le second scripteur est du type *brouillon*: ses pensées sont écrites au fur et à mesure qu'elles arrivent et il les planifie en les révisant ultérieurement. Troisièmement, après une longue période de réflexion, après avoir longuement planifié, le rédacteur de type *longue maturation* essaie d'écrire un premier brouillon parfait. Finalement, le quatrième scripteur, de type *esquisses successives*, procède de la façon suivante: le brouillon est planifié et il y a mise en texte complète avant toute révision. Celle-ci s'opère sur la totalité du brouillon. Ce dernier scripteur procède donc davantage par étapes.

Préfontaine (1998) présente, quant à elle, douze types de scripteurs: le scripteur *performant* est «attentif, curieux, soigneux, réfléchi, efficace, cultivé, rigoureux» (p. 126). Même s'il éprouve des

³⁹ Moffet (1992) parle plutôt de «coordination».

difficultés à rédiger, il ne se laissera jamais abattre par une tâche d'écriture plus difficile, contrairement au scripteur *peu performant*, qui, même s'il possède quelques connaissances déclaratives, ne parvient jamais (ou rarement) à les transformer en connaissances procédurales ou conditionnelles. Le scripteur *expéditif* a plutôt des difficultés de comportement et de stratégies puisqu'il ne parvient pas à s'attarder de façon satisfaisante à sa tâche d'écriture: il ne fait pas de plan, ne se relit pas, ne doute pas de ce qu'il a écrit. Le scripteur *satisfait de lui-même* sait tout: il fait à sa tête et n'a rien à apprendre de personne. Le scripteur *perfectionniste* est peut-être le contraire du scripteur *expéditif*: il planifie longuement, s'inquiétant de la justesse de son plan; il écrit avec minutie et révise avec attention; toutefois, il n'est pas rare que ce type de scripteur manque de temps pour réaliser la tâche d'écriture, s'étant attardé trop longuement sur les étapes en cours de production. Le scripteur *«non sécure»* lui ressemble un peu, parce qu'il doute de tout, à la différence qu'il doute aussi de lui-même, de ses idées, attendant d'avoir une bonne idée avant de commencer à écrire. Le scripteur *intéressé* prend sa tâche au sérieux: s'il peut recevoir de l'aide pour effectuer son travail, il ira volontiers en chercher. Le scripteur *dépendant* semble ne pas savoir quoi faire dans sa tâche d'écriture; il est dépendant de l'aide que d'autres scripteurs pourraient lui apporter; il croit ne rien savoir et, surtout, ne sait pas comment mobiliser ses connaissances antérieures ou comment aller chercher des connaissances qu'il ne possède pas encore. Pour le scripteur *non motivé*, tout est toujours trop difficile, trop long à rédiger, trop embêtant comme sujet. Les trois derniers types de scripteurs, *nerveux*, *distractif* et *hyperactif*, ont davantage de problèmes au niveau des comportements que dans la réalisation de leurs tâches de scripteurs, l'un influençant l'autre, évidemment. Dans les trois cas, ils éprouvent certaines difficultés à se concentrer sur la tâche à réaliser.

Chaque scripteur pourra se reconnaître dans l'un ou l'autre de ces types de scripteurs, mais dans l'activité rédactionnelle, les choses sont plus complexes puisque les processus rédactionnels d'un scripteur peuvent recouper deux ou plusieurs types de scripteurs selon la tâche à accomplir (Garcia-Debanc, 1986). Toutes les opérations contenues dans le modèle de Flower et Hayes sont toutefois difficiles à gérer parce que le scripteur, même s'il n'écrit pas en «fonction du modèle», doit à la fois garder en mémoire les idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Le scripteur se trouve alors en état de surcharge cognitive (Scardamalia et Bereiter, 1983). Cette surcharge cognitive serait particulièrement critique chez les jeunes enfants (Garcia-Debanc, 1986), mais nous croyons qu'elle est également l'apanage de tous les scripteurs, expérimentés ou non, peu importe leur âge. La mise en place de facilitations procédurales consiste à alléger la tâche tout en laissant au scripteur le soin de l'affronter dans son intégralité. Cette «routine» permet d'alléger la charge cognitive de l'ensemble de la rédaction. On peut penser que cette facilitation procédurale, vécue à la suite d'une certaine surcharge cognitive, peut aussi être vécue par les enseignants qui possèdent moins d'expérience dans la correction des productions écrites scolaires.

2.2 Modèle d'écriture de Nold (1981)

Le modèle d'écriture de Nold (1981) est aussi intéressant pour notre recherche parce qu'il présente le processus d'écriture par étapes récurrentes, ce qui serait peut-être l'apanage de la réécriture du texte par les élèves.

Le modèle du processus d'écriture de Nold (1981) (figure 2.7) interrelie trois étapes, les trois mêmes que celles du modèle de Flower et Hayes (1981).

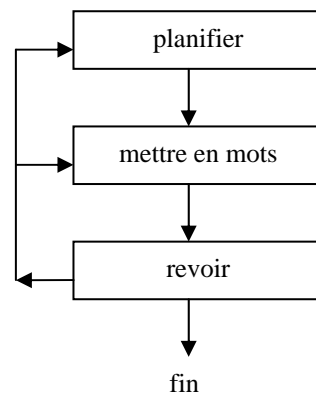


Figure 2.7 Processus d'écriture (Nold, 1981)

Cette représentation schématisée de Nold traduit bien le processus d'écriture dans ses aspects les plus évidents: d'abord, le scripteur planifie son texte, puis il le met en mots et il le revoit. Cela semble un processus étagé, comme l'étaient les premiers modèles de lecteurs, mais la présence de la flèche qui permet le retour entre *revoir* et *mettre en mots* ou *planifier* indique que le scripteur peut revenir sur des étapes précédemment accomplies. Toutefois, nous pouvons indiquer l'absence, au retour, de flèche directe entre *mettre en mots* et *planifier*. Nous pensons qu'il ne faut pas conclure que de la mise en texte, le retour vers la planification n'est possible qu'à travers le *revoir*, sauf si la notion de «révision» est prise dans un sens très large. L'importance de ce modèle réside dans la présence des flèches, compte tenu de l'apparent imbroglio autour des flèches à double sens des modèles de Hayes et Flower (1980) et de Flower et Hayes (1981). Nous remarquons également que les trois pôles de ce modèle ne sont pas développés. Est-ce à dire qu'ils sont si évidents que les développer serait inutile? Ou peut-on croire que ces phases sont des passages obligés vécus différemment par les scripteurs? Le modèle de Flower et Hayes (1981) présentait ces mêmes «étapes» en les développant puisqu'il est vrai que les scripteurs peuvent vivre ces étapes différemment: les types de scripteurs présentés par Hayes et Flower (1980) et Préfontaine (1998) le montrent. Ainsi, en choisissant de ne pas les développer, Nold (1981) n'explique pas comment sont vécues ces étapes par les scripteurs qui sont reprises par Moffet (1992) dans la boîte *lieu d'écriture*, dans sa traduction du modèle de Hayes et Flower (1980). Compte tenu de la relative

facilité, du moins en apparence, du travail d'écriture effectué par les enseignants sur les copies d'élève, ce modèle de Nold reprend ici les informations dont nous avons besoin pour expliquer le processus de réécriture des élèves.

2.3 Modèle d'écriture de Deschênes (1988-É⁴⁰)

Le modèle d'écriture de Deschênes (1988) nous apparaît tout à fait indiqué pour expliquer le travail d'écriture fait par les élèves au moment où ils reçoivent leur copie corrigée, notamment à cause des deux volets du modèle : la situation d'interlocution et le scripteur.

Les éléments présentés dans le modèle de Flower et Hayes (1981) sont repris par Deschênes (1988-É) qui présente un schéma d'un modèle de production de textes (figure 2.8) visuellement différent de celui de Flower et Hayes (1981) et de Nold (1981).

⁴⁰ Rappelons que le modèle d'écriture de Deschênes est présenté 1988-É.

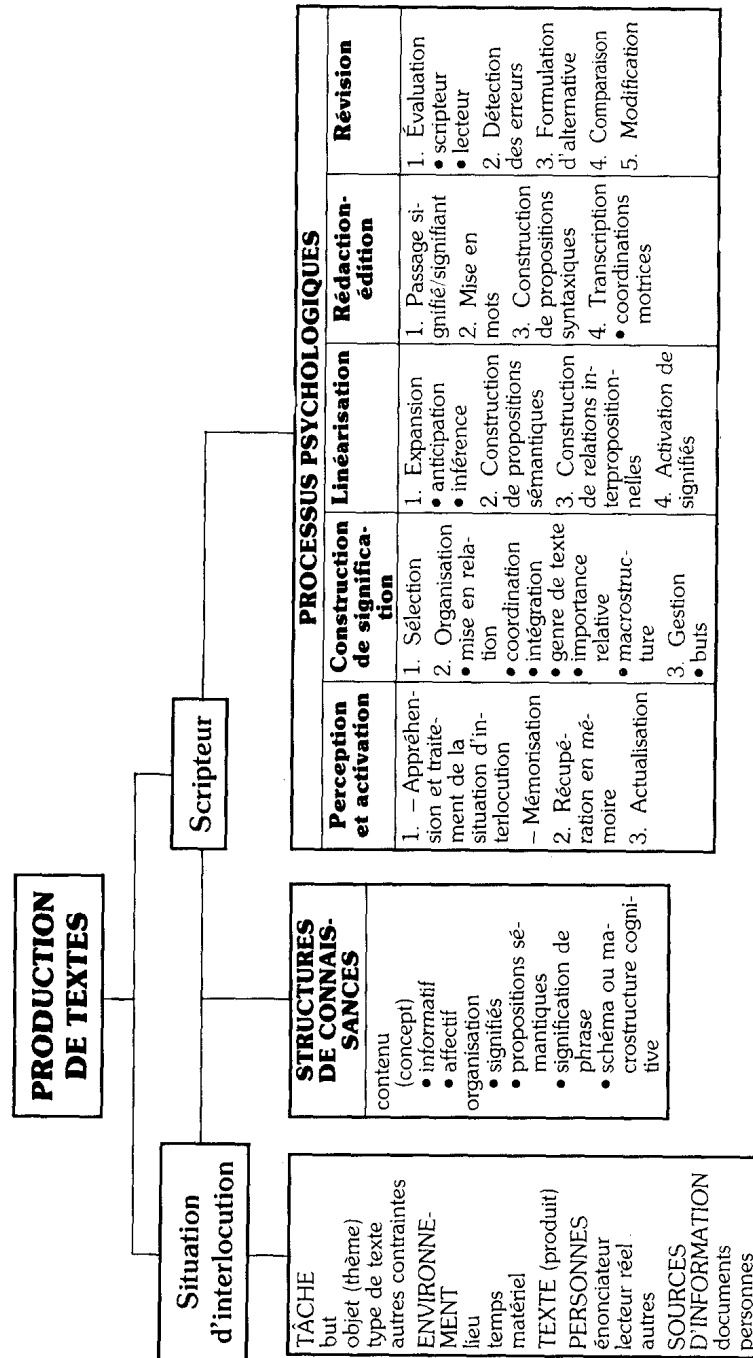


Figure 2.8 Représentation schématique d'un modèle de production de textes (Deschênes, 1988-É)

À première vue, la représentation schématique de Deschênes (1988-É) ressemble beaucoup à son modèle de compréhension en lecture⁴¹ parce qu'il tient compte de deux éléments: la *situation*

⁴¹ Voir partie précédente sur la lecture (figure 2.2).

d'interlocution et le *scripteur*, comme il présentait une partie reliée au *contexte* et au *texte* ainsi qu'une autre partie liée au *lecteur* dans son modèle de compréhension en lecture, d'où l'intérêt de ces modèles pour notre recherche, étant donné que nous nous intéressons aux liens entre la lecture et l'écriture dans le travail de réécriture d'une production écrite scolaire par les élèves. Ce dernier modèle sur les processus d'écriture semble moins étapiste que celui de Flower et Hayes (1981). Même si le vocabulaire est différent de ceux de Nold (1981) et de Flower et Hayes (1981), les principaux aspects de la production écrite se retrouvent dans le schéma de Deschênes (1988-É).

Ainsi, dès le départ, le modèle se divise en deux volets: la *situation d'interlocution* et le *scripteur*, l'un correspondant aux facteurs externes au scripteur, l'autre, aux facteurs internes au scripteur. L'accent est plutôt mis sur l'écriture comme activité de communication, laquelle peut être influencée par cinq éléments, externes à l'activité d'écriture: la tâche (qui comprend uniquement les éléments qui définissent les caractéristiques du texte attendu), l'environnement physique, le texte lui-même, les autres personnes et les sources d'informations externes (Deschênes, 1988-É). Nous remarquons que ce que Deschênes (1988-É) présente comme la situation d'interlocution reprend des éléments qui sont placés à la fois dans le contexte de la tâche chez Flower et Hayes (1981) et dans la mémoire à long terme du rédacteur: même si les connaissances ne se trouvent pas explicitement dans la mémoire à long terme du rédacteur, ce dernier sait comment et où aller chercher les informations manquantes.

L'environnement physique, non exploité dans le modèle de Flower et Hayes (1981), est intégré dans le modèle de Deschênes (1988-É) en précisant qu'il s'agit ici du lieu physique et du moment où se déroule l'activité ainsi que le matériel nécessaire pour produire le texte (crayons, papier, ordinateur, etc.). Il s'agit de l'environnement concret du scripteur.

Tous les éléments de la situation d'interlocution ont sûrement un rôle important dans la performance du scripteur (Deschênes, 1988-É). Certains paramètres peuvent être définis d'une façon plus stricte, dans le cas d'une écriture scolaire, par exemple, où les paramètres sont donnés par l'enseignant. Cependant, dans le cas d'une écriture plus libre – un journal intime, par exemple –, ils sont donnés par le scripteur lui-même et peuvent être plus implicites. La connaissance de ces paramètres influence fortement les buts, la sélection des informations à transmettre, les choix d'ordre lexical, sémantique ou stylistique et demandent donc au scripteur une excellente connaissance de la gestion de ces paramètres (Deschênes, 1988-É), ce qui fait défaut, nous l'avons dit, chez les scripteurs novices.

La boîte *structure de connaissances* est située entre le volet *situation d'interlocution* et le volet *scripteur*, puisque les connaissances influencent ces deux volets. Deschênes présente surtout des connaissances déclaratives nécessaires pour écrire un texte: généralement, les scripteurs les possèdent mais ne savent pas toujours quoi en faire, comment les organiser. Parfois, certaines connaissances déclaratives sont inconnues d'un scripteur novice. Ce sont pourtant ces connaissances qui alimentent le scripteur dans sa recherche de renseignements, dans son retour à sa mémoire à long terme, sa planification, l'organisation de ses idées, le choix du niveau de langue, sa production écrite comme telle ou sa révision.

Les *structures de connaissances* présentent aussi un aspect affectif que Deschênes (1988-É) a du mal à définir en indiquant que peu de recherches traitent de l'influence des facteurs affectifs ou motivationnels sur la tâche d'écriture. Nous verrons un peu plus loin que la motivation est également un ajout au nouveau modèle d'écriture de Hayes (1995).

Le second volet des caractéristiques du scripteur porte sur les différents processus psychologiques mis en place pour la rédaction d'un texte. Même si, nous l'avons vu, Nold (1981) et Flower et Hayes (1981) définissent trois sous-processus au processus d'écriture (planification, rédaction, révision), Deschênes (1988-É) en identifie cinq: la *perception-activation*, la *construction de signification*, la *linéarisation*, la *rédaction-édition* et finalement, la *révision*. Nous pouvons associer la rédaction-édition à la mise en texte et la révision à l'activité qui porte le même nom chez Flower et Hayes (1981).

La *perception-activation* est une étape de la planification puisqu'il s'agit, pour le scripteur, de gérer la situation d'écriture en allant chercher dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour rédiger puis à les actualiser afin de les rendre disponibles immédiatement (ou dans un avenir très rapproché), ce qui peut être le cas d'un élève en situation de réécriture. La *construction de signification*, la seconde partie du processus psychologique, permet au scripteur de sélectionner les idées pertinentes à son texte puis de les organiser de façon à éventuellement produire un texte cohérent. Cette séparation dans les «étapes» de la planification indique qu'un scripteur peut aller chercher une quantité impressionnante de renseignements dans sa mémoire ou dans des sources d'information extérieures (*perception et activation*), mais ne pas savoir comment gérer tous ces renseignements obtenus, d'où l'importance de la phase de *construction de signification* (Deschênes, 1988). Un lien important est à faire entre la production et la compréhension puisque le scripteur est allé lire des informations dans des sources de renseignements et sa rédaction prouvera qu'il a compris – ou non – ce qu'il est allé chercher en réutilisant ces connaissances de façon judicieuse, en rejetant ou en conservant certaines données (Deschênes, 1988). La recherche en mémoire est donc une activité de construction puisqu'il ne s'agit pas simplement d'aller activer les connaissances mais plutôt de les réintégrer de façon à les choisir, les appliquer. Ainsi, «[...] à chaque texte écrit par un sujet correspond une activité de construction de signification spécifique selon les paramètres particuliers et les connaissances effectivement activées par la situation» (Deschênes, 1988, p. 87). C'est cette construction, cette organisation qui fait défaut chez les scripteurs novices (Flower et Hayes, 1980; Nold, 1981).

La *linéarisation* est le contraire de la compréhension⁴²; elle est une phase intermédiaire entre la *construction de signification* et la mise en texte en ce sens que le point de départ est la macrostructure du texte et son point d'arrivée, la microstructure. C'est un peu comme si le scripteur voyait d'abord son texte en entier avant d'écrire des parties plus fines.

C'est l'activité de *rédaction-édition* qui permet au scripteur d'écrire justement ces parties fines. C'est la mise en mots, la mise en texte. Évidemment, plus les scripteurs sont inexpérimentés, plus la

⁴² Voir le schéma de la compréhension de Deschênes (1988) dans la partie précédente sur la lecture (figure 2.2).

rédaction sera laborieuse parce qu'à la difficulté de construire un texte cohérent peut s'ajouter celle de la graphie, de la méconnaissance de certaines règles d'orthographe, d'un manque de vocabulaire ou de l'utilisation d'un appareil, un ordinateur, par exemple. Notons au passage que cette dernière difficulté peut être également vécue par un scripteur expert qui maîtrise bien ses stratégies de rédaction mais très peu l'emplacement des lettres sur un clavier d'ordinateur. En ce qui concerne l'édition, il s'agit principalement de la présentation du contenu et de l'arrangement physique du texte (paragraphe, soulignements, titres, sous-titres, etc.).

La *révision*, qui l'on retrouve également chez Flower et Hayes (1981), «c'est apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'en améliorer la qualité. La révision s'effectue par une relecture locale (le dernier mot ou segment écrit) ou globale (le texte au complet ou des parties importantes) pour relever les erreurs de sens ou de forme» (Deschênes, 1988, p. 90).

Le modèle ici décrit présente la production textuelle «comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur en vue de l'énoncé d'un message par un discours écrit [...]» (Deschênes, 1988, p. 91), ce qui est exactement le cas de la relation entre l'enseignant, qui a écrit des commentaires, et l'élève, qui doit lire les commentaires de son enseignant dans le but de rédiger une deuxième version de son texte. C'est donc que le processus de production d'un texte est grandement tributaire des caractéristiques du scripteur et la présentation du schéma de Deschênes (1988-É) fait bien le lien entre celui de Flower et Hayes (1981) et une actualisation de leur modèle, en 1994.

2.4 Modèle d'écriture de Hayes et Flower (1994)

Le modèle de Hayes et Flower (1994) et celui de Hayes (1995) sont intéressants pour notre recherche parce qu'ils précisent la nature du contexte de production et celle du scripteur, ce qui correspond à des caractéristiques de l'enseignant-correcteur.

En 1994, Hayes et Flower ont actualisé leurs modèles de 1980 et de 1981 pour apporter davantage «des clarifications [que] proposer des modifications substantielles au modèle de 1980»⁴³ (Hayes, 1995, p. 49) (figure 2.9).

⁴³ Hayes faisant lui-même référence à son schéma de 1980, c'est dire le flou qui existe autour des deux modèles, celui de 1980 à flèches unidirectionnelles et celui de 1981, à flèches bidirectionnelles. Quoi qu'il en soit, les réflexions faites par Hayes ici sont également valables pour le modèle de 1981.

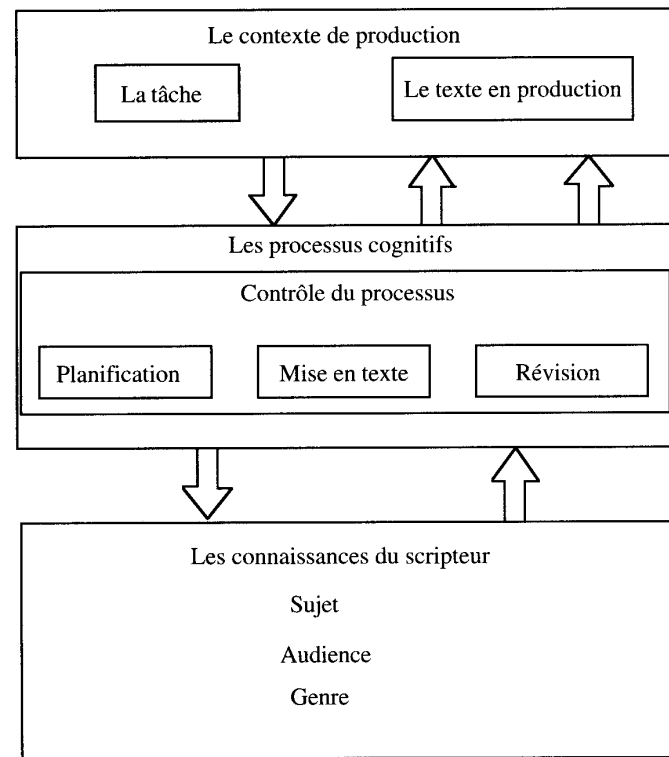


Figure 2.9 Modèle révisé de scripteur (Hayes et Flower, 1994)

Dans ce modèle, nous pouvons constater que les «boîtes» sont superposées pour indiquer leur importance relative les unes par rapport aux autres. L'interprétation de certains lecteurs quant à l'importance de la boîte *mémoire à long terme*, dans le modèle de 1980, était biaisée, probablement à cause de sa position (Hayes, 1995). De plus, le format des boîtes a été uniformisé, de façon à ne pas accorder davantage d'importance à certains aspects en fonction de la grosseur de la boîte. Le modèle révisé présente trois composantes majeures: le *contexte de production*, les *processus cognitifs* et les *connaissances du scripteur*. Ces composantes sont les mêmes que dans le modèle de 1981 à la différence que dans le premier modèle, les boîtes n'avaient pas été nommées (exception faite pour le *contexte de production* ou *contexte de la tâche*, selon la traduction). Les relations entre les différents aspects sont maintenant plus évidentes grâce à l'introduction de sous-processus à l'intérieur des super-processus. Toutefois, on peut se demander pourquoi les sous-processus ne sont plus définis comme ils l'étaient dans le modèle de 1981. Probablement parce que chaque scripteur est différent dans l'appropriation qu'il fait des sous-processus d'écriture, même si les processus sont les mêmes. La présence de flèches bidirectionnelles entre le contexte de production et les processus cognitifs indique qu'il peut y avoir des allers-retours entre les deux composantes, tout comme entre le processus cognitif et les connaissances du scripteur. Cependant, faut-il penser que le lien entre le *contexte de production* et les *connaissances du scripteur* ne se fait que par l'entremise du *processus cognitif* puisqu'il n'existe aucun

lien direct entre les deux boîtes situées aux extrémités? Ce serait dire que le *contexte de production* n'a pas d'influence directe sur *les connaissances du scripteur*.

2.5 Modèle d'écriture de Hayes (1995)

Comme il ne s'agit que de clarifications et que, visiblement, le modèle de 1994 reste sensiblement le même par rapport à celui de 1981, nous voudrions nous attarder plus particulièrement sur le modèle de 1995 qui présente des changements majeurs (figure 2.10).

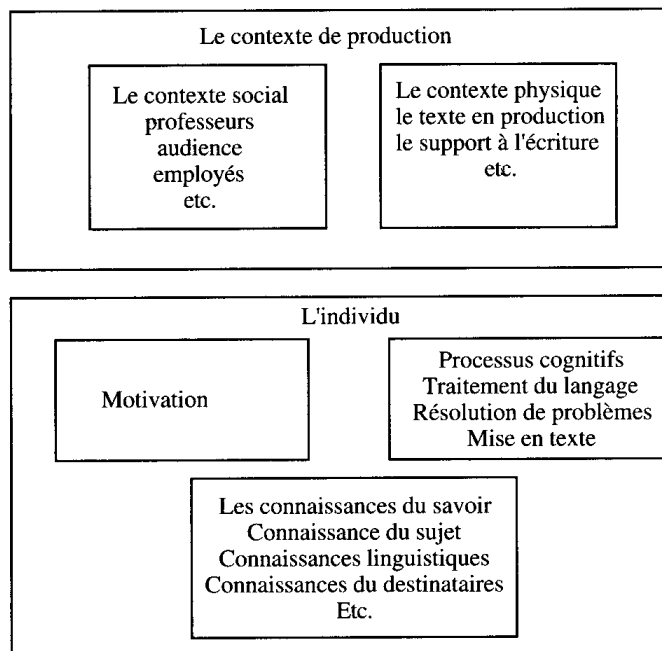


Figure 2.10 Modèle de scripteur (Hayes, 1995)

Visiblement, des changements majeurs ont été apportés à ce nouveau modèle si on le compare à celui de 1981 puisqu'on peut remarquer l'absence de flèches et la disparition complète d'une boîte (*mémoire à long terme : connaissances*) qui a été intégrée à la boîte *individu*.

Le nouveau modèle de Hayes (1995) présente deux composantes: le *contexte de production* et *l'individu*. Ces choix ont été dictés par l'apport de plus en plus marqué de la psychologie cognitive dans la compréhension du développement des habiletés langagières des individus.

Le *contexte de production* se divise en deux composantes: le *contexte social* et le *contexte physique*. Le premier représente l'entourage social du scripteur, ses destinataires potentiels, ce qui était présenté à la fois dans le contexte de la tâche et dans la mémoire à long terme du rédacteur dans le

modèle de 1981. Par exemple, la connaissance qu'a le scripteur du public visé est déterminante pour le guider dans l'établissement de ses intentions d'écriture. Le *contexte physique* représente, quant à lui, le *texte en production* (texte écrit jusque-là dans le modèle de 1981) ainsi que le *support à l'écriture* qui peut prendre plusieurs formes: d'autres textes écrits (par ce scripteur ou par d'autres scripteurs), certains ouvrages de références et une aide à l'écriture, le traitement de textes, notamment. Certains de ces aspects étaient absents du modèle de 1981, mais Deschênes (1988-É) en avait fait mention dans son schéma de la production écrite. On peut aussi voir la disparition de la tâche proprement dite, qu'on pourra retrouver dans la boîte suivante.

Le pôle *individu* est divisé en trois composantes: la *motivation* de l'individu, ses *processus cognitifs* et ses *connaissances du savoir*. Dans la première composante, la *motivation*, il est question de la motivation intrinsèque de l'individu face à une tâche précise d'écriture et ses caractéristiques affectives en tant qu'être humain pensant qui font de lui un scripteur différent d'un autre scripteur. La motivation est un aspect du processus d'écriture encore peu exploré parce qu'il est souvent le reflet des activités extérieures à l'acte d'écrire. La motivation vient du sujet (écrire une lettre d'amour est probablement plus «motivant» qu'écrire une lettre de renvoi), du scripteur (qui «aime» ou «n'aime pas» écrire), de la compétition entre les individus (par exemple, en situation scolaire, pour avoir de bonnes notes), de la compétition avec soi-même (pour faire mieux que la dernière fois), de l'écriture à l'ordinateur (on est habile ou non), etc. (Hayes, 1995).

La boîte des *processus cognitifs* a gardé le même nom que dans le modèle de 1994 même si des changements y ont été apportés. Dans cette composante du modèle de 1995, écrire est présenté comme une situation de résolution de problèmes qui comprend des activités de planification, qui amène le scripteur à produire des inférences et une réflexion critique face à ses écrits et ses stratégies pour y parvenir. Le *traitement du langage* et la *mise en texte* sont étroitement liés par la résolution de problèmes en ce sens que le premier inclut la lecture ou l'écoute pour générer des idées, des concepts, éventuellement un texte écrit alors que le second, lié au contexte de production, produit justement ce langage sous forme écrite: le texte. Il est «important d'inclure le langage parlé dans le modèle de l'écriture, parce que, pour plusieurs scripteurs, le processus de production de phrases s'apparente au processus de l'oral» (Hayes, 1995, p. 53).

Selon ce nouveau modèle de Hayes (1995), le développement des habiletés scripturales passe par l'intégration de toutes les connaissances, de toutes les activités langagières: il y a donc un lien intrinsèque entre l'oral, la lecture et l'écriture, comme il y en a également un entre les mathématiques et le français. L'écriture est donc une «activité de production qui repose sur la motivation et [une] activité intellectuelle qui sollicite des processus cognitifs» (Hayes, 1995, p. 54). Ainsi, il y a lieu de considérer ces quatre aspects du processus d'écriture lorsqu'on veut comprendre le développement et l'acquisition des compétences scripturales. Si Hayes (1995) ne parle plus de «planification, mise en texte, révision» comme dans ses modèles précédents, c'est que ces concepts ont été intégrés, voire déplacés vers d'autres composantes. Ainsi, la *résolution de problèmes*, catégorie plus générale, englobe la *planification*,

comme la *production du langage* englobe celle de la *mise en texte*. C'est la *révision* qui a subi le plus de changement puisqu'on ne parle plus de révision mais de lecture.

Les changements faits par Hayes (1995) concernant la planification indiquent que l'écriture est vue, sans équivoque, comme une activité de résolution de problèmes: le scripteur est placé devant un problème à résoudre (un texte à écrire) et il doit trouver une solution pour y parvenir. Ainsi, la planification se fera, mais dans un contexte de résolution de problèmes. De plus, l'important n'est pas nécessairement de faire un plan détaillé dès le départ, mais plutôt d'accorder du temps pour rédiger (Kellogg, 1988): «[...] lorsque l'on force les scripteurs à consacrer davantage de temps à la planification à un moment donné de l'activité d'écriture, ils vont compenser cette surcharge de planification en planifiant moins à un autre moment» (Hayes, 1995, p. 63). Alors, contrairement à ce que croyaient Hayes et Flower en 1980, la planification n'est pas nécessairement le noyau central de l'activité scripturale: elle est importante, certes, mais pas au détriment des autres phases du processus d'écriture. La qualité des textes produits dépend de la présence de la planification et du temps consacré à l'ensemble de la tâche (planification, recherche d'idées, mise en texte, révision, etc.) (Kellogg, 1988).

Nous l'avons vu précédemment, lire pour corriger n'est pas la même activité que lire pour comprendre et le choix du type de lecture influence le scripteur dans son travail: lire pour comprendre fournit de la matière à écrire alors que lire pour évaluer est davantage axé sur la révision, tant au point de vue du contenu que de l'identification des problèmes de surface (Hayes, 1995). En outre, la capacité qu'a le scripteur de lire pour comprendre lui permet également de bien interpréter les directives reçues et donc, de rédiger un texte conforme à ces directives. C'est pourquoi Hayes (1995) préfère désormais parler de lecture plutôt que de révision, ce qui serait davantage conforme au travail de lecture et d'écriture fait par l'enseignant sur la copie de l'élève.

2.6 Analyse des modèles d'écriture

Ce qu'il y a de commun aux modèles présentés, c'est un certain nombre d'éléments qui, aujourd'hui, ne semblent pas être remis en question. Tout d'abord, les chercheurs s'accordent pour dire qu'un modèle reste une vision partielle des nombreuses façons de faire lorsqu'il est question de processus d'écriture (Deschênes, 1988-É). Ce que nous remarquons également, c'est la progression quant au côté étagé des modèles. Le tout premier modèle Hayes et Flower (1980) et le second de Flower et Hayes (1981) – lequel était pratiquement identique au premier, n'eut été des flèches bidirectionnelles – , ainsi que celui de Nold (1981) présentaient le processus d'écriture comme une suite d'opérations, difficilement réalisables hors de la linéarité. Or, le schéma de Deschênes (1988-É) présente justement cette récursivité en omettant volontairement les flèches qui donnent l'impression de la linéarité. Le modèle révisé de Hayes et Flower (1994) et le nouveau modèle de Hayes (1995) sont allés dans le même sens: l'abolition des flèches démontre que les divers éléments du modèle peuvent être vécus différemment selon les

scripteurs: tous en même temps (dans la mesure où le scripteur peut gérer la surcharge cognitive), de façon davantage linéaire ou avec une récursivité plus ou moins marquée. Il y a peut-être lieu de croire que ces derniers modèles sont davantage le reflet des pratiques scripturales d'un plus grand nombre de scripteurs.

Dès les premiers modèles, nous pouvons constater que la *planification*, la *mise en texte* et la *révision* sont des phases incontournables du processus d'écriture. Nold (1981) n'en définissait pas les contenus, mais Flower et Hayes (1981) ont décrit chacun de ces sous-processus, à la suite de leur analyse de protocoles verbaux. C'est aussi par cette analyse qu'ils ont pu décrire quatre types de scripteurs, bien que chaque scripteur ne soit pas cantonné dans un seul style, chevauchant les autres types selon le texte à produire et les contraintes extérieures régissant cette production en particulier. Dans le même sens, Préfontaine (1998) a présenté un grand nombre de types de scripteurs qui «vivent» différemment leur processus d'écriture. C'est donc la preuve que ce processus ne se vit pas de façon linéaire, car alors tous les scripteurs se comporteraient de la même façon.

Deschênes (1988) a précisé ces phases de planification et de mise en texte en ajoutant deux éléments à chacune: la planification contient deux phases, une de *perception-activation* et une autre de *construction de signification*, comme il y a également deux phases à la mise en texte: la *linéarisation* et la *rédaction-édition*. Dans les faits, l'ajout de ces précisions ne modifie pas la séquence (récursive) du processus d'écriture: planification, mise en texte, révision.

Ces termes n'apparaissent pas dans le modèle de scripteur de Hayes (1995) où ils sont remplacés par des termes plus actuels, intégrant des notions de psychologie cognitive. Ainsi, l'individu est appuyé dans ses démarches scripturales par un contexte de production: contextes social et physique. Cet *individu* a une motivation, des processus cognitifs et des connaissances déclaratives qui lui sont propres.

En fait, le dernier modèle de Hayes (1995) ne présente plus l'écriture comme une succession de phases avec possibilité d'aller-retour; le modèle, en présentant deux boîtes distinctes, sans flèches, permet de croire que le processus d'écriture est défini par un certain nombre d'éléments s'enchevêtrant les uns aux autres. Ainsi, la motivation d'un individu, tout comme ses connaissances déclaratives, ont une influence sur ses processus cognitifs. Le processus d'écriture est vu comme une résolution de problèmes que le scripteur doit résoudre par le traitement du langage.

3. Modèles de révision

Nous avons choisi de commenter les modèles de révision parce qu'il est clair que l'élève qui reçoit sa copie corrigée par son enseignant et qui doit en faire une seconde version devra faire appel à ses stratégies de révision de texte.

Si on s'entend davantage pour définir les notions d'écrit et d'écriture, le terme révision est toutefois plus flou dans les conceptions générales du processus d'écriture. Nous voulons faire ici une différence entre ces deux concepts même si les processus qui les sous-tendent sont étroitement liés.

Si l'écriture est la mise en texte ou la représentation de la parole par des signes conventionnels, la révision, quant à elle, est l'activité que fait le scripteur lorsqu'il relit son texte dans le but d'y apporter des corrections. Selon les modèles, la révision est vue comme une activité séparée effectuée sur le brouillon complet et terminé (Murray, 1978) ou une activité récurrente qui a lieu à n'importe quel moment du processus rédactionnel et sur n'importe quel segment écrit (Bartlett, 1982), après un mot, un groupe de mots, une phrase, un paragraphe ou un texte entier. L'approche cognitive de la production écrite a mis à jour la révision comme partie essentielle de ce processus; elle est maintenant étudiée pour révéler le processus d'écriture et de pensée du scripteur plutôt que pour son effet sur la qualité des textes produits, comme c'était le cas des recherches effectuées avant 1970 (Fortier et Préfontaine, 1994).

Réviser un texte implique, la plupart du temps, une lecture du texte (en tout ou en partie) dans le but de l'améliorer à différents niveaux. À l'opposé de la planification et de la mise en texte, la révision implique généralement un processus de comparaison entre le texte écrit (mots, phrases, paragraphes, texte) et la représentation de l'intention du scripteur (Bartlett, 1982).

Contrairement à une conception très répandue, la révision n'est pas nécessairement l'étape finale du processus et elle ne s'effectue pas seulement à la fin de la rédaction, au moment où le scripteur relit son texte en entier pour y apporter des corrections de surface. Certes, cette façon de faire est une stratégie de révision, mais elle n'est pas la seule. Il devient difficile de comprendre ce phénomène de révision parce que cette activité intellectuelle de la part du scripteur ne laisse pas toujours de traces visibles sur le papier. C'est par l'analyse de protocoles que des chercheurs peuvent prendre conscience de la complexité d'une telle activité. Pour plusieurs scripteurs experts, rédiger, c'est essentiellement réviser et réécrire (Murray, 1978), ce qui n'est pas le cas des scripteurs novices qui connaissent et maîtrisent mal les stratégies de révision et qui croient, à tort, que la révision ne s'effectue qu'à la fin du processus rédactionnel. Pour le scripteur, donc, cette activité complexe peut l'être d'autant plus s'il ne dispose pas des compétences pour la faire. Comment lire le texte pour percevoir, évaluer et gérer les erreurs d'ordre linguistique ou textuel? La façon de lire est la stratégie de révision adoptée par le scripteur-lecteur et ces stratégies diffèrent selon qu'il s'agit d'un scripteur novice ou expert (Bartlett, 1982). Plusieurs stratégies peuvent également être utilisées au cours de la révision puisque le lecteur doit se relire de multiples façons (Bisaillon, 1991). Le nombre de lectures faites par un scripteur et leur importance ont été mises à jour dans des expériences d'écriture fantôme (*invisible writing*) (voir Britton *et al.*, 1975) ou d'observation des pauses dans le processus rédactionnel (voir, entre autres, Matsuhashi, 1981 et 1987 ; Fortier et Préfontaine, 1994). Toutefois, réviser un texte ne veut pas nécessairement dire produire un texte de meilleure qualité (Bartlett, 1982).

Nous avons choisi de présenter quatre modèles de révision qui s'inscrivent dans l'approche cognitiviste du processus d'écriture qui présente la révision comme partie essentielle du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980 et 1994; Hayes 1995).

3.1 Modèle de révision de Bartlett (1982)

Bartlett (1982) a proposé un schéma du processus de révision qui est présenté en regroupant deux composantes principales : l'évaluation et la correction (figure 2.11).

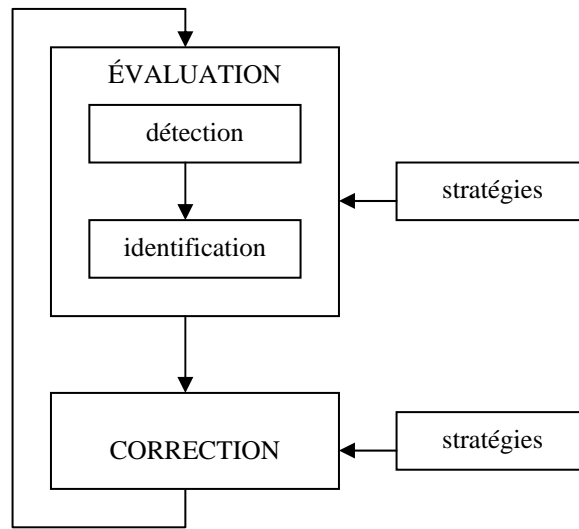


Figure 2.11 Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)

Selon Bartlett (1982), la révision se divise en deux composantes: *l'évaluation* et la *correction* pour lesquelles des stratégies différentes peuvent être développées. *L'évaluation* se divise également en deux composantes: la *détection* et *l'identification*. Dans la première opération, le scripteur prend conscience que quelque chose ne va pas et l'identification des erreurs (2^e opération) permet de catégoriser ces lacunes. Parfois, la détection d'une erreur se fait intuitivement et le scripteur a alors davantage de mal à identifier la nature de l'erreur et les stratégies à utiliser: «[...] ce contact peut être plus ou moins explicite et peut impliquer des processus de comparaison plus ou moins élaborés, selon l'habileté du scripteur et la difficulté de ce problème en particulier» (Bartlett, 1982, p. 349)⁴⁴. Cette intuition peut aussi amener le scripteur à considérer fautif quelque chose de correct; l'identification de l'erreur (qui n'en est pas une) est d'autant plus difficile dans ce dernier cas de figure et la correction pratiquement impossible bien qu'il soit possible «d'ajouter» une faute en croyant en corriger une autre. La *correction*, deuxième composante du processus, désigne alors toute tentative pour changer un élément dans le but de

⁴⁴ Notre traduction. «*The nature of that contact may be more or less explicit and may involve more or less elaborate processes of comparison, depending on the skill of the writer and the difficulty of a particular problem.*»

l'améliorer, même si cette correction ne donne pas toujours les résultats escomptés par le scripteur (Bartlett, 1982).

Le schéma de Bartlett est intéressant parce qu'il propose un déroulement commun à tous les types et à tous les moments de révision. Or, pour un scripteur inexpérimenté, ces passages obligatoires de détection et de correction ne sont pas faciles à réaliser. En observant ce schéma, il est possible de le coller à une révision d'un critère de microstructure: détecter une erreur grammaticale, identifier la règle qui permet de la corriger et finalement, appliquer cette règle et effectuer la correction. Cette correction peut s'effectuer en cours de rédaction ou à la fin, lors de la relecture finale. Parallèlement, il est possible d'appliquer ce schéma à une erreur de macrostructure si le scripteur novice a les connaissances pour régler le problème, ce qui n'est pas toujours le cas. Ainsi, pour régulariser un paragraphe qui présenterait une idée de façon vague, le scripteur doit identifier la source du problème, identifier également de quelle façon il peut améliorer ce paragraphe et finalement, passer aux actes. L'écriture étant considérée comme une activité de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980), le scripteur sera ici confronté à de vrais problèmes s'il ne maîtrise pas les données nécessaires pour effectuer ses corrections. Bien qu'on ne doive pas négliger pour autant la microstructure, il nous apparaît plus difficile, pour un scripteur novice, de faire appel aux stratégies de haut niveau sans être placé en état de surcharge cognitive plus ou moins difficile à gérer. Lorsque le scripteur ne sait pas comment procéder, il s'expose à voir la lourdeur de sa tâche comme un obstacle difficilement franchissable, même s'il n'en est pas toujours conscient (Scardamalia et Bereiter, 1983). La difficulté à détecter les erreurs a été relevée par les chercheurs comme l'obstacle majeur lors de la révision (Bisaillon, 1991). La différence est très marquée entre les scripteurs experts et les novices; les enseignants étant des scripteurs experts et les élèves étant des novices, on peut très bien penser que la difficulté à détecter les erreurs pour les élèves sera compensée par le travail effectué par l'enseignant au moment de la correction.

3.2 Modèle de révision: Scardamalia et Bereiter (1983)

En 1983, Scardamalia et Bereiter ont également proposé un modèle de la structure de la révision, le modèle CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) (figure 2.12

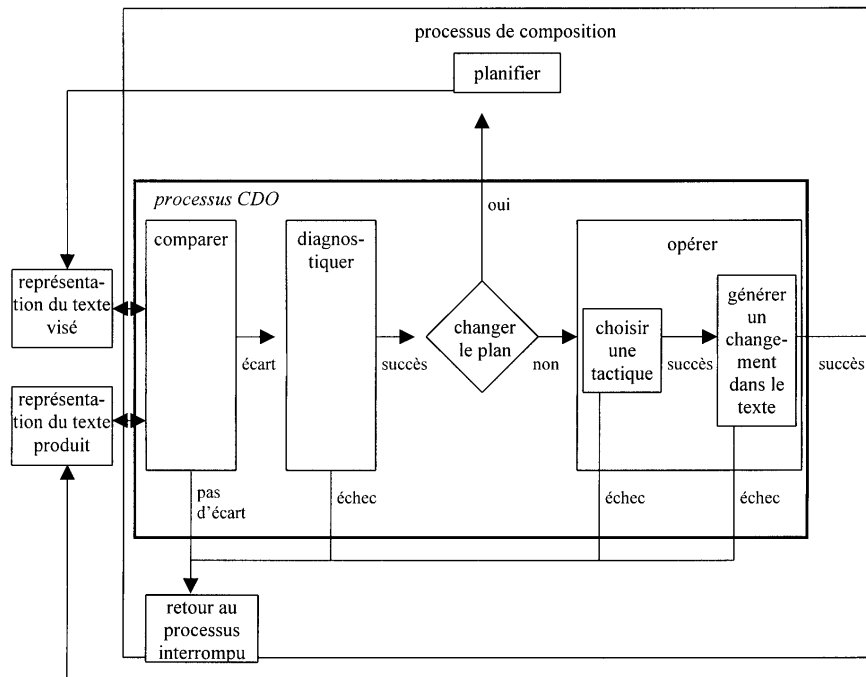


Figure 2.12 Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter, 1983)⁴⁵

Ce modèle du processus CDO (*comparer, diagnostiquer, opérer*) de Scardamalia et Bereiter (1983) tient en trois étapes itératives, en ce sens qu'elles peuvent s'effectuer à tout moment dans l'activité scripturale, aussi bien en cours de rédaction qu'à la toute fin de l'activité. Nous retrouvons ici des liens évidents avec le modèle précédent, celui de Bartlett (1982), qui présentait aussi la révision en trois étapes récurrentes. Ces trois étapes seront fort utiles pour analyser et comprendre le travail effectué par l'enseignant sur la copie de l'élève au moment de la correction, d'où notre intérêt pour ce modèle de Scardamalia et Bereiter (1983).

La première étape, *comparer*, permet au scripteur de juger sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture et des objectifs d'écriture. La difficulté, ici, est d'avoir posé justement les jalons de son écriture, ce qui est plus souvent l'apanage du scripteur novice: quelles sont les intentions d'écriture et quel est le but poursuivi? Si ces prémisses sont mal posées, la première étape de ce processus peut difficilement s'effectuer (et le reste du processus ne peut s'enclencher). Cette comparaison est donc effectuée avec ce qui était attendu au départ, même si le projet peut évoluer en cours de rédaction; si le scripteur se rend compte qu'il y a un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il devait (ou voulait) écrire, il devra diagnostiquer ce qui cause cette différence et ainsi retourner à l'étape de planification du processus

⁴⁵ Traduction: Dominique Guy Brassart (1989)

d'écriture pour effectuer des changements qui vont lui permettre d'écrire un texte conforme aux attentes fixées par la contrainte d'écriture.

La seconde étape, *diagnostiquer*, consiste à déterminer la nature et le niveau de la différence faite à l'étape précédente, c'est-à-dire préciser l'écart entre l'objectif visé et le texte effectivement écrit; par exemple, cette étape peut demander au scripteur d'avoir recours à sa mémoire à long terme pour aller y chercher des connaissances déclaratives. Le rédacteur peut décider de supprimer cet écart qu'il a constaté ou de modifier les intentions qu'il avait au départ; il peut aussi choisir de modifier la représentation du texte visé plutôt que le texte lui-même (Brassart, 1989). On comprend bien l'importance et la nécessité d'avoir bien cerné ces caractéristiques dès le début parce que si le scripteur ne parvient pas à diagnostiquer la cause de l'écart, l'étape suivante ne peut pas s'effectuer et l'écart ne sera évidemment pas corrigé.

La troisième et dernière étape, *opérer*, demande au scripteur de décider quelle tactique il adopte pour effectuer le changement désiré à l'étape précédente. Le scripteur peut ainsi envisager un certain nombre de changements possibles comme il peut décider de laisser son texte intact. Après réflexion, il met en place ce qu'il a choisi comme alternative. S'il décide d'effectuer un changement, le contenu de la seconde boîte, *générer un changement dans le texte*, lui permet de le faire. Toutefois, il peut ne rien voir dans son texte et se diriger tout droit vers «l'échec» ou même s'il voit un écart, il peut choisir de ne rien faire (peut-être parce qu'il ne sait pas quoi faire) et de retourner au processus interrompu sans faire disparaître l'écart. Quel que soit son choix ou le moment où le processus CDO se met en branle, il faut noter que ce «processus se poursuit jusqu'à la disparition de l'écart ou à un échec à un moment du cycle, et se clôt par un retour au processus interrompu» (Brassart, 1989, p. 92). On comprend que cette étape, tout comme les deux précédentes, sont difficiles à réaliser pour des scripteurs novices alors qu'elles peuvent s'effectuer souvent inconsciemment par des scripteurs experts.

Comme les modèles de scripteurs expliqués précédemment et parce qu'il en fait partie, le processus de révision expliqué ici par Scardamalia et Bereiter (1983) est itératif: à chacune des «étapes», le scripteur peut retourner à la lecture ou à l'écriture de son texte, puisque, le processus CDO interrompant les autres processus, le scripteur doit forcément y revenir (Brassart, 1989). Comme le croient plusieurs chercheurs (entre autres, Turgeon et Bédard, 1997; Brassart, 1989), le processus CDO de Scardamalia et Bereiter (1983) constitue un complément fort utile aux modèles de Hayes et Flower (entre autres, 1980) en instrumentant davantage le scripteur, qu'il soit novice ou expert, dans sa tâche de révision. Certes, le modèle ne sert pas à outiller le scripteur mais à comprendre ce qu'il fait, et une fois le modèle connu par le scripteur, du moins le scripteur expert, la compréhension des mécanismes mis en place pour réviser peut l'aider dans sa tâche.

Nous croyons possible d'associer ce modèle de la révision à tous les types d'erreurs, qu'elles soient de microstructure ou de macrostructure. Ainsi, un scripteur peut rédiger un texte et «appliquer», sans en être conscient (parce qu'on n'écrit pas en «fonction» d'un modèle), les composantes du modèle de Scardamalia et Bereiter quant au contenu de son texte: il peut tout d'abord *comparer* le contenu écrit

avec le contenu attendu en fonction des consignes reçues; s'il n'y a pas d'écart entre ce qui est effectivement écrit et ce qui devait l'être, le scripteur retourne au processus interrompu, c'est-à-dire au texte qu'il écrivait ou à l'étape de révision où il était rendu. Toutefois, s'il décèle un écart entre ce qui était attendu et ce qu'il a écrit, il *diagnostique* l'endroit et la raison de l'écart, modifie son plan initial afin de répondre adéquatement aux exigences posées au départ, puis *opère* le changement dans son texte, en choisissant d'abord une stratégie (parfois de façon inconsciente, sans savoir que c'est une stratégie efficace ou non) qui lui permet d'établir l'adéquation entre son texte et les consignes données au départ puis en effectuant ledit changement.

Il est aussi possible d'observer ce modèle sur la base d'une erreur de microstructure, par exemple, une erreur d'orthographe. Le scripteur *compare* le mot écrit (un participe passé, par exemple) avec les multiples façons d'écrire un participe passé. S'il constate qu'il n'y a pas d'écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire, il retourne à l'étape qu'il avait abandonnée pour effectuer cette comparaison. Cependant, si cette comparaison a révélé un écart, le scripteur devra *diagnostiquer* l'origine de l'erreur (trouver le participe passé dans la phrase et avec quel élément il doit s'accorder) et *opérer* le changement en trouvant d'abord une tactique (consulter un ouvrage de verbes ou une grammaire, par exemple) puis effectuer le changement. Évidemment, le déroulement de ce processus peut s'effectuer en cours de rédaction comme à la toute fin, lors d'une activité de révision complète sur le texte complet. Ces stratégies de révision font souvent défaut chez les scripteurs novices puisqu'ils ne détectent pas facilement les erreurs et, même s'ils les détectent, ils savent peu comment diagnostiquer l'origine de l'erreur par manque de connaissances déclaratives, et savent peu comment opérer le changement, par manque de connaissances procédurales (Bisaillon, 1991). Nous croyons que cette observation de Bisaillon (1991) est valable tant pour les erreurs de surface que pour les erreurs de profondeur.

L'intérêt de ce modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) est qu'il peut s'adapter, tout comme celui de Bartlett (1982), pour une activité de révision qui serait à effectuer par l'élève après la correction de l'enseignant.

3.3 Modèle de révision: Hayes (1995-1⁴⁶)

La connaissance, chez les chercheurs, des processus cognitifs des scripteurs a amené Hayes (1995) (figure 2.13) à modifier quelque peu le modèle de révision qu'avaient proposé Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman en 1986⁴⁷.

⁴⁶ Le modèle porte le chiffre -1 afin de le différencier du modèle suivant.

⁴⁷ Nous attribuerons dorénavant ce modèle à Hayes (1995) même s'il fut d'abord présenté par Hayes et quatre de ses collègues en 1986.

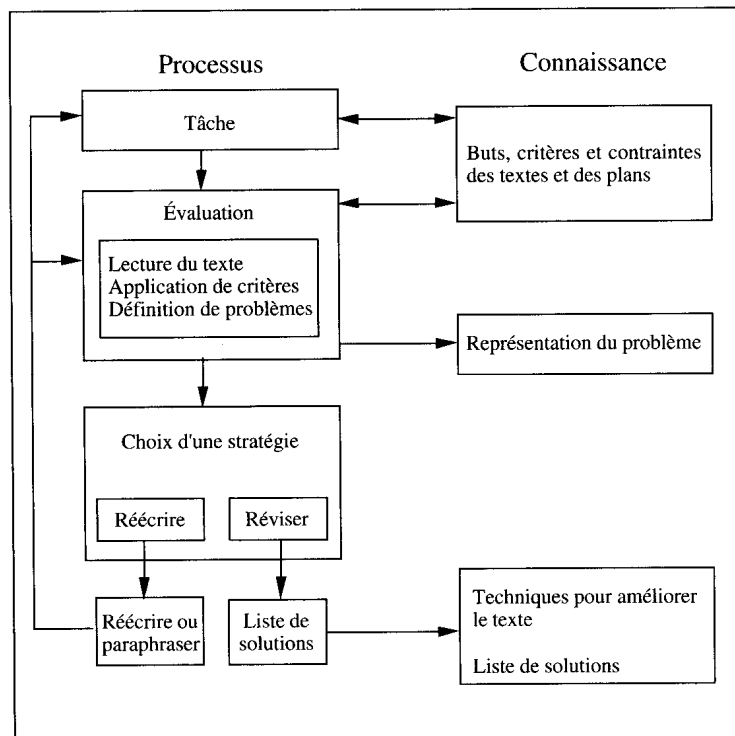


Figure 2.13 Modèle de révision (Hayes, 1995-1-R) (adapté de Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman, 1986)

Ce que nous pouvons observer, *a priori*, c'est que les «étapes» proposées par Bartlett (1982) et par Scardamalia et Bereiter (1983) sont toujours présentes, même si elles portent un autre nom: l'évaluation, le choix d'une stratégie qui mène à la réécriture ou à la découverte d'une solution et le travail lui-même. Il semble donc que la révision passe vraisemblablement par trois «étapes». Il nous semble intéressant, pour notre recherche, d'insister sur la séparation du processus et des connaissances, lesquels sont peut-être mobilisés séparément dans la réécriture d'un texte, étant donné que certaines erreurs ont déjà été identifiées par les enseignants au moment de la correction.

Ce modèle de Hayes (1995-1) est cependant présenté différemment, visuellement parlant: d'un côté, on retrouve le *processus* et de l'autre, la *connaissance* qui permet de distinguer ce qui est fait par le scripteur et les connaissances dont il a besoin pour effectuer ce travail (Flower *et al.*, 1986).

Tout d'abord, il y a lieu de constater que le travail de révision commence avec la tâche: quels sont les buts, les critères et les contraintes posés par la nature même de la tâche. Ces derniers éléments ont également une incidence sur le côté *connaissance* puisqu'une tâche différente amène le scripteur à réviser différemment son texte. Le processus de révision commence très tôt dans la tâche à réaliser; au moment où le scripteur se construit une image mentale du texte à rédiger, il choisit, souvent inconsciemment, quel type de révision il effectuera éventuellement sur son texte (Flower *et al.*, 1986).

Par exemple, s'il s'agit d'un texte court, il peut décider, sans en être totalement conscient, de n'effectuer sa révision qu'une fois son texte terminé.

Le second bloc, *l'évaluation*, constitue le cœur de ce modèle puisque cette révision est le «processus responsable de la détection et du diagnostic des problèmes dans le texte» (Hayes, 1995, p. 55). Ce processus d'évaluation est semblable au processus d'évaluation de la lecture que nous avons présenté précédemment (Hayes, 1995). Cette évaluation est présentée en trois sous-aspects: la lecture du texte, l'application de critères et la définition de problèmes. On doit relier ce bloc, dans un processus d'aller-retour, au bloc *connaissance: buts, critères et contraintes des textes et des plans*. La lecture du texte consiste d'abord à lire pour la compréhension, pour construire une représentation mentale du texte, un peu comme si le réviseur n'était pas l'auteur du texte. Cette lecture peut mettre à jour des failles dans le contenu du texte (organisation logique, cohérence, etc.) (Flower *et al.*, 1986). La lecture du texte pour l'évaluation impose des critères supplémentaires à la lecture pour la compréhension. Ce type de lecture peut conduire à découvrir de nouvelles façons d'écrire et pas seulement à trouver des erreurs (Flower *et al.*, 1986). De plus, cette lecture conduit à travailler non seulement sur le texte, mais aussi sur les représentations mentales et la planification effectuée par le scripteur.

On doit également relier le bloc *évaluation* au bloc *représentation du problème* mais d'une façon univoque (flèche dans un seul sens). Il est normal que l'évaluation comporte cette tâche de définition et de représentation du problème parce que, nous l'avons vu, identifier les erreurs et définir ce qui ne va pas est une tâche complexe pour le scripteur-réviseur. Cette représentation peut être vague (le scripteur sent que quelque chose ne va pas) ou très précise (le scripteur constate qu'il manque un accent aigu sur un E au mot éléphant) (Flower *et al.*, 1986). Toute la solution gravite autour de cette représentation du problème à résoudre. Mieux le problème est défini, plus les stratégies pour le corriger sont diversifiées et efficaces (Flower *et al.*, 1986).

Le *choix d'une stratégie* est la suite logique de l'évaluation en ce sens qu'elle exige du scripteur qui a bien défini le problème à résoudre, de choisir ce qu'il va faire pour corriger l'erreur commise. Selon ce modèle, il existe deux possibilités de correction: la réécriture ou la révision. On peut définir différemment ces deux concepts: alors que la réécriture consiste, le terme le dit, à réécrire ou à paraphraser une phrase qui serait déficiente, incomplète ou non satisfaisante aux yeux du scripteur, la révision consiste plutôt à utiliser des techniques ponctuelles d'amélioration textuelle (Hayes, 1995). Le modèle indique une *liste de solutions*, mais il n'en propose pas, supposant que le scripteur en possède une qu'il peut consulter au besoin.

Il est important de nuancer, encore une fois, le moment où a lieu cette révision et ce qu'elle touche, textuellement parlant. Ce processus de révision présenté par Hayes (1995-1) peut être appliqué tant en cours de rédaction qu'à sa toute fin, au moment où s'opère la révision finale. S'il est vécu en cours de rédaction, les flèches qui partent des dernières boîtes (réécrire ou paraphraser/liste de solutions) prennent tout leur sens puisqu'elles ramènent le scripteur à la tâche, là où il était rendu dans sa rédaction. Si le processus de révision s'opère à la fin de l'activité de rédaction, le retour à la tâche amène

le scripteur non plus à rédiger mais plutôt à tenir compte des paramètres de la tâche dans son travail de révision-correction.

Ce modèle peut également expliquer le processus mis de l'avant pour corriger tant une erreur de macrostructure que de microstructure. Ces deux types d'erreurs peuvent aussi être corrigés tant en cours de rédaction qu'à la toute fin. Supposons qu'en cours de rédaction, le scripteur soit face à ce qu'il a détecté comme une erreur d'accord grammatical (reprenons notre exemple du participe passé). La lecture du texte, l'application de critères d'observation et la définition du problème l'amènent à détecter une erreur dans son accord du participe passé. Son choix de stratégies est le suivant: la correction pure et simple de son erreur ou la révision de son texte qui peut l'amener à supprimer le mot en question et ainsi ne plus avoir à accorder le participe passé. Du côté macrostructurel, la tâche à effectuer a placé le scripteur dans une situation d'écriture qu'il devra évaluer davantage en fonction des buts, des critères et des contraintes des textes et des plans. Ces critères existent également pour la microstructure, mais comme cette dernière est sensiblement la même pour tous les types de texte (un participe passé demeure un participe passé), les connaissances quant aux buts poursuivis par le texte auront peu d'impact sur la microstructure du texte alors qu'elles en ont beaucoup plus sur la macrostructure. Ainsi, le scripteur placé devant un texte ou une partie de texte à réviser devra tenir compte des paramètres entourant la tâche dans son travail de révision. Toutefois, la lecture du texte, l'application de critères et la définition de problèmes amènent le scripteur à se faire une représentation du problème auquel il fait face afin de trouver une solution. Nous croyons que cette partie est plus difficile pour un scripteur novice étant donné qu'il a souvent des carences dans ses connaissances déclaratives qui rendent la représentation du problème difficile à cerner: il «sent» que quelque chose ne va pas mais est incapable de dire avec précision de quoi il s'agit (Flower *et al.*, 1986). C'est, entre autres, peut-être pour cette raison que le choix d'une stratégie de révision est difficile pour le scripteur novice et qu'il choisit peut-être plus facilement de réécrire une partie de son texte parce qu'il ne sait pas comment le modifier: il maîtrise moins bien les techniques d'amélioration textuelle et sa liste de solutions est peut-être plus mince. Le scripteur expert, lui, maîtrise davantage ses connaissances déclaratives et ses techniques pour améliorer son texte sont davantage au point.

Ce qu'il est important de mentionner, c'est que le *processus* et les *connaissances* vont de pair: la *tâche*, l'*évaluation* et le *choix d'une stratégie* sont directement liés aux connaissances que possède le scripteur et plus les *connaissances* du scripteur sont raffinées et accessibles, plus les chances d'effectuer efficacement une révision sont grandes. Ce modèle indique donc que des liens étroits existent entre les connaissances procédurales (le processus) et les connaissances déclaratives (les connaissances).

3.4 Modèle de révision: Hayes (1995-2⁴⁸)

Les modèles de «lire pour comprendre» et «lire pour évaluer» (Flower *et al.*, 1986; Hayes, 1995), que nous avons présentés dans la partie consacrée aux modèles de lecteur, ont amené Hayes à présenter un nouveau modèle de révision (1995-2) (figure 2.14) qui est tout à fait intéressant parce qu'il place la révision sous la bannière de la résolution de problèmes, ce qui est le cas de l'activité faite par l'élève au moment où il doit réécrire son texte.

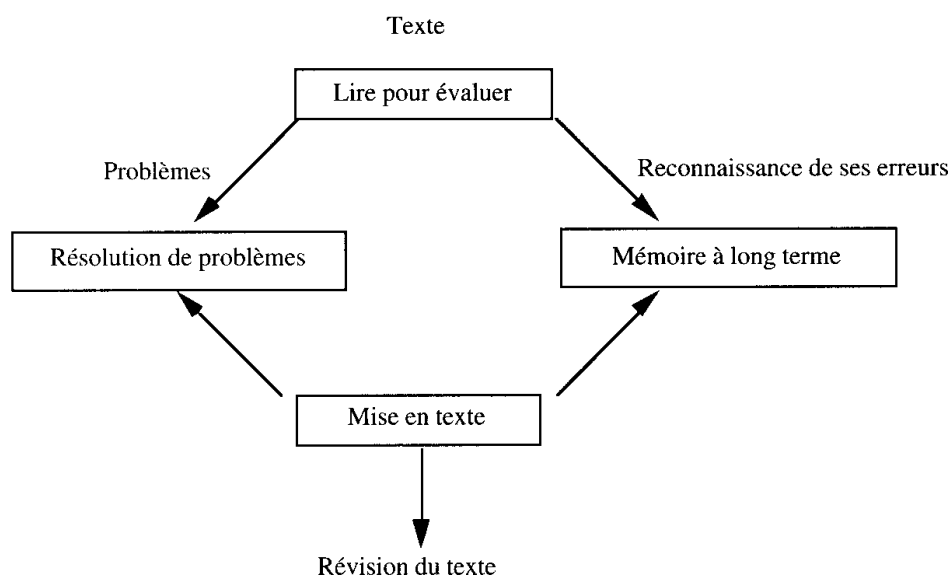


Figure 2.14 Nouveau modèle de révision (Hayes, 1995-2-R)

Ce nouveau modèle de la révision de Hayes (1995-2) présente la révision comme un ensemble de processus impliquant la lecture, la mise en texte et la révision du texte. Comme nous l'avons déjà présenté dans la partie consacrée à la lecture, celle-ci mène le scripteur à la révision de son texte puisque la lecture occupe la place centrale dans son modèle de révision (Hayes, 1995). La capacité du scripteur de lire pour comprendre lui permet de rédiger un contenu textuel et «dans plusieurs cas, la qualité du texte d'un scripteur semble dépendre étroitement de son habileté à lire pour la compréhension» (Hayes, 1995, p. 59). On peut donc croire qu'un bon lecteur formerait un meilleur scripteur.

La capacité de lire pour comprendre les directives d'un texte à écrire a aussi un impact important sur la qualité du texte produit et cela, peu importe la situation dans laquelle se trouve le scripteur (à l'école, au bureau, etc.). Enfin, la lecture évaluative est essentielle à la révision puisqu'elle permet de porter un jugement à la fois sur le contenu du texte et sur les erreurs microstructurelles. Cette lecture évaluative menant à la détection d'erreur doit être automatisée par le scripteur (Flower *et al.*, 1986).

⁴⁸ Le modèle porte le chiffre -2 afin de le différencier du modèle précédent.

Le modèle de révision de Hayes (1995-2) ne définit pas les termes utilisés, ce qui, à notre avis, rend le modèle peut-être un peu moins intéressant, du moins, un peu moins précis. Ainsi, le *texte* est lu pour être évalué par le scripteur; afin d'effectuer cette lecture évaluative, le scripteur, placé devant une tâche de résolution de problèmes, doit faire appel à sa mémoire à long terme, tant pour identifier les erreurs de son texte que pour trouver une solution. D'ailleurs, plus le scripteur est en mesure d'expliquer précisément le problème auquel il fait face, plus ses chances de trouver une solution sont grandes (Flower *et al.*, 1986). Les flèches du modèle font le lien entre la lecture pour évaluer, la résolution de problèmes, la mémoire à long terme et la mise en texte; toutes ces activités font partie de la révision du texte.

Puisque ce modèle ne s'attarde pas sur le type d'erreur ni le moment précis où doit se dérouler la révision, nous pouvons en conclure que la révision peut s'effectuer à tout moment et qu'elle peut concerner tous les types d'erreurs (de surface et en profondeur). C'est donc que la révision passe par la lecture pour évaluer et que pour effectuer justement une révision, la mémoire à long terme et l'habileté à résoudre des problèmes du scripteur sont des atouts essentiels (Hayes, 1995).

3.5 Analyse des modèles de révision

La révision n'est plus vue comme une activité déconnectée du processus d'écriture qui devait s'opérer à sa toute fin et sur le texte complet. Au contraire, «il serait probablement préférable de concevoir la révision comme une activité constituée de plusieurs processus de base, plus particulièrement la lecture, la planification et la mise en texte» (Hayes, 1995, p. 58). La révision fait donc partie intégrante du processus d'écriture.

Les modèles proposés ont également en commun qu'ils s'intéressent non plus au produit de la révision, mais plutôt au processus mis en marche par le scripteur pour réviser sa production écrite.

Ce qu'on constate également, c'est que l'ensemble des auteurs croit en la récurrence du processus: la révision s'opère à n'importe quel moment du processus d'écriture, porte sur des petites parties de texte (mots, phrases) ou des plus importantes (paragraphe, texte) et est applicable tant sur la macrostructure du texte que sur la microstructure.

Quoi qu'il en soit, la révision passe par un certain nombre d'étapes qui semblent davantage immuables. Aux trois étapes de Bartlett (1982), *détection*, *identification* et *correction*, s'associent celles de Scardamalia et Bereiter (1983), *comparer*, *diagnostiquer*, *opérer*. Ces trois composantes de la révision semblent incontournables puisque Hayes (1995-1) les reprend dans *l'évaluation*, *la définition du problème* et *le choix d'une stratégie* (la réécriture ou la révision).

Qu'on la nomme *détection* (Bartlett, 1982), *comparer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) ou *évaluation* (Hayes, 1995-1), tous s'entendent pour dire que c'est la clé de la révision: le scripteur novice a du mal à détecter un écart entre ce qu'il a écrit et ce qu'il aurait dû écrire; le scripteur expert détecte souvent

inconsciemment cet écart et effectue la correction souvent sans s'en rendre compte, surtout s'il s'agit d'une erreur de surface (Flower *et al.*, 1986).

Les étapes *identification* (Bartlett, 1982), *diagnostiquer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) et *définition de problèmes* (Hayes, 1995-1) contribuent à donner une définition à ce qui ne va pas. Cette étape est difficile pour le scripteur qui agit par intuition: il a «senti» que quelque chose n'allait pas sans être capable de l'identifier précisément. Cette deuxième étape apparaît difficile à réaliser si la première n'a pas donné les résultats escomptés: le scripteur peut ne pas avoir détecté une erreur ou il peut avoir détecté ce qu'il croit être une erreur qui n'en est pas une. Il est alors impossible d'effectuer justement cette deuxième étape puisque, dans le premier cas de figure, il n'y a pas d'erreur détectée, donc le processus d'écriture se poursuit sans autre questionnement pour le scripteur; dans le second cas, il est difficile pour le scripteur de trouver une explication à son erreur puisque ce n'en est pas une. Le scripteur peut alors interpréter ce qu'il a écrit, ce qu'il croit avoir écrit et l'explication qui lui permet de modifier ce qu'il croit fautif. Dans ce dernier cas, le scripteur malhabile, puisqu'il ne «trouve» pas la solution, peut fonctionner par essai-erreur, c'est-à-dire qu'il écrira son mot ou sa phrase différemment sans vraiment pouvoir expliquer le changement effectué.

La dernière phase du processus de révision, la *correction* (Bartlett, 1982), *opérer* (Scardamalia et Bereiter, 1983) et *choix d'une stratégie* (Hayes, 1995-1), consiste à effectuer la correction, la modification dans le texte afin que celui-ci réponde aux objectifs précisés au départ. Il peut être facile ou difficile d'effectuer ces modifications selon qu'elles exigent peu ou beaucoup de travail cognitif de la part du scripteur. Il n'est sûrement pas facile d'avoir à réécrire un paragraphe lorsqu'on est scripteur novice et qu'on se rend compte que ce serait la stratégie à adopter. Dans certains cas, certains scripteurs vont préférer laisser leur texte intact, sans effectuer la correction, parce qu'elle demande trop de travail et qu'ils ne savent pas comment s'y prendre.

Le développement des stratégies efficaces de révision passe généralement par trois étapes lorsqu'il s'agit de réviser un texte: la détection de l'erreur, son identification et sa correction. Pour ce faire, Bisailon (1991) propose, à l'instar de Rilliard et Sandon (1989), de considérer le *temps* et la *tâche* ainsi que *la révision par un tiers*, bien qu'ici, il ne soit pas question d'autorévision.

Ainsi, l'éloignement dans le *temps* permet au scripteur de laisser mûrir son texte dans son esprit et de le relire, quelques jours plus tard, avec un regard neuf. La lecture différée permet l'analyse du texte et contribue à faciliter l'objectivation de certains aspects.

Si on considère la *tâche*, le scripteur observe alors son texte de plusieurs façons différentes: par exemple, il peut faire une lecture pour le sens du texte, une autre pour la cohérence des propos, une troisième pour s'assurer des liens logiques entre les différentes parties de son texte et plusieurs autres lectures pour observer certains points orthographiques pour lesquels il sait éprouver quelques difficultés: les accords, les accents, etc. Une stratégie consiste même à lire son texte en partant de la fin afin d'éviter de se laisser prendre par le contenu du texte. Ainsi, en faisant toutes ces lectures, le scripteur s'est concentré sur une tâche à la fois, faisant fi des autres lacunes qu'il rencontrait dans son texte,

sachant qu'il allait y revenir de toutes façons. Finalement, en proposant au scripteur de n'observer qu'une seule partie de son texte, toute l'attention est donc focalisée sur cet aspect; la surcharge cognitive est donc évitée.

La lecture par un tiers permet également une certaine distanciation entre le texte et son scripteur. Les commentaires formulés par le lecteur externe permettent au scripteur de «voir» son texte différemment. Bartlett (1982) indique qu'il est plus facile pour un scripteur de faire de «l'hétérorévision» que de «l'autorévision» parce que le phénomène de détachement est plus facile à effectuer : il s'agit de lire le texte d'un autre scripteur.

L'autoquestionnement, autre méthode possible de révision qui ressemble à la révision centrée sur la tâche, est probablement plus efficace lors d'une lecture globale du texte bien qu'aucune étude ne l'ait encore prouvé (Bisaillon, 1991). Une grille d'auto-observation facilite la procédure à suivre parce qu'elle propose des questions et favorise la relecture critique. Ainsi, plusieurs lectures peuvent être effectuées par le scripteur pour une révision complète. Le scripteur automatise peu à peu les questions à se poser et éventuellement, il se détache de la grille. Il a alors intériorisé la stratégie d'autoquestionnement. Toutefois, le plus important reste probablement la détection des erreurs, étape qui fait défaut chez les scripteurs novices.

Les différents modèles de révision permettent donc de comprendre ce qu'est le travail demandé à l'élève quand il reçoit sa copie corrigée et, surtout, quand il doit en écrire une seconde version.

4. Caractéristiques de la communication orale

Nous avons présenté les modèles de lecture, d'écriture et de révision parce que nous postulons que la réécriture d'un texte corrigé passe par ces trois pôles incontournables. Une partie de notre recherche s'intéressant à la compréhension des commentaires oraux des copies, correction réalisée sur cassette audio, la présentation des aspects théoriques sur la communication orale est nécessaire. Nous ne présentons ici que les aspects de cette notion qui sont pertinents à notre recherche et comme il n'existe pas de «modèle» représentant le processus de la communication (comme il existe des modèles du processus de lecture ou du processus d'écriture), nous avons récupéré des informations qui ne servent pas nécessairement à expliquer la communication orale, mais qui nous sont utiles pour définir certains aspects de la correction orale.

L'être humain a la capacité de communiquer, tant avec ses semblables qu'avec d'autres êtres vivants. Cette communication humaine se traduit par l'émission et la réception de messages, qui seront encodés et décodés différemment selon le contexte de la communication. Comme la communication est un processus transactionnel et interpersonnel, il est impossible de ne pas communiquer (Myers et Myers, 1990). De plus, «on peut concevoir aujourd'hui le recours à l'ordre oral, non seulement dans un même temps et un même lieu (le face à face) mais aussi [...] dans un même lieu et dans un autre temps

(l'enregistrement réécouté sur place), dans un autre temps et autre lieu (différé)» (Dabène, 1987, p. 23), ce qui est le cas de la correction sur cassette.

Les individus communiquent selon deux paramètres: en fonction du *contenu* et en fonction de leur *relation*, c'est-à-dire qu'un locuteur véhicule de l'information en tenant compte de sa relation avec son interlocuteur. Cette relation peut être verbale ou non verbale: par exemple, un policier en uniforme envoie déjà un message (Myers et Myers, 1990). Si le policier s'adresse à quelqu'un, on peut rapidement penser que ce dernier a fait quelque chose de mal; si c'est le cas, le policier ne le lui dira pas comme les parents de l'individu auraient pu le faire puisque «parler c'est agir sur autrui, le séduire, le convaincre, l'informer, le distraire, le faire progresser, s'interroger, se situer.» (Bellenger, 1988, p. 6) Beaucoup de professions sont liées à la communication orale: qu'on pense aux avocats, aux journalistes, aux enseignants. Or, il faut non seulement «savoir», mais il faut aussi «savoir dire» (Bellenger, 1988). Ici, Bellenger fait référence aux quatre phases de la rhétorique qui constituent, selon lui, un passage «obligé» vers l'expression orale: l'*inventio*, la *dispositio*, l'*elocutio* et l'*actio*.

L'*inventio*, c'est le contenu, l'art de trouver les arguments, la capacité à s'autoquestionner afin de mieux déterminer le contenu du message à donner. La *dispositio* permet d'ordonner le produit, l'*inventio*, de façon à atteindre le but visé par la communication: émouvoir, renseigner, démontrer, convaincre. L'*elocutio* est la rhétorique de l'expression; c'est par la qualité de l'*elocutio* que l'orateur réussira ou non à faire passer son message. Quant à l'*actio*, c'est le comportement oratoire: la voix, les gestes, l'intonation ou le débit qui permettent au messager de bien (ou mal) transmettre son message.

Ces quatre phases de la rhétorique sont fort utiles à l'enseignant qui corrige à l'aide d'une cassette puisqu'il doit trouver et ordonner les arguments pour expliquer à l'élève les erreurs qu'il a repérées dans son texte, faire passer son message adéquatement à l'aide de sa voix, de son intonation ou de son débit.

4.1 Le contexte de la communication

La communication se produit toujours à l'intérieur d'un cadre particulier (DeVito, 1993). Ce contexte influence tant ce qui est dit que la façon dont c'est dit. Quatre facteurs sont en interaction dans l'établissement d'un contexte de la communication: les aspects physique, culturel, sociopsychologique et temporel (DeVito, 1993).

Le facteur physique correspond à l'environnement concret où se situe le locuteur; ce peut être tant une pièce de la maison qu'une bâtisse particulière ou un pays particulier. Il est évident qu'on ne discute pas de la même façon au salon funéraire qu'à une partie de football. Ce facteur physique a donc des répercussions sur le facteur culturel: styles de vie, croyances, valeurs sont autant de phénomènes liés au facteur culturel puisque dans toutes les sociétés, les gens ont décidé de ce qui est bien et de ce qui est mal. L'endroit où s'effectue la communication influence la façon de communiquer entre les individus.

Les relations entre les interlocuteurs, les règles culturelles de la société sont d'autres facteurs liés au contexte sociopsychologique: à la cafétéria, entre amis, on ne discute pas de la même manière qu'on le ferait lors d'un dîner officiel avec son patron. Dans ce cas-ci, ce n'est pas tant le lieu (on peut être à la cafétéria avec son patron) qui gère la communication, mais les individus en présence. La symétrie ou l'asymétrie entre les interlocuteurs, fondées sur l'âge, le sexe, la profession ou le degré de familiarité influencent la communication (Lerot, 1983). Finalement, le facteur temporel est lié au moment dans un message: la place même de ce message dans une séquence d'événements modifie la façon de le transmettre. On n'annonce pas de la même façon qu'on a gagné à la loterie à la suite de la mort d'un proche qu'au moment des grandes vacances (DeVito, 1993).

4.2 Les compétences linguistique, discursive et communicative

La compétence linguistique d'un locuteur se définit par la faculté de produire et de comprendre des phrases grammaticalement correctes, c'est-à-dire conformes au système linguistique de la langue (Lerot, 1983). Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) séparent la compétence linguistique en deux champs: la voix et la langue. Dans le premier sont regroupés la diction (l'articulation, le timbre et la portée de la voix ainsi que la prononciation) et les faits prosodiques (l'accentuation, le rythme et les intonations). Dans le second, on retrouve la morphosyntaxe (la morphologie et la syntaxe) et le lexique (le choix du vocabulaire et l'étendue du champ lexical).

La compétence discursive met en scène la capacité du locuteur à organiser son discours, à délimiter son sujet. Ainsi, un communicateur expert sera crédible s'il est capable de suivre un certain fil directeur dans son discours (Préfontaine *et al.*, 1998).

Une des particularités de la communication orale est de se construire simultanément avec la pensée (Bellenger, 1988). Et l'art de communiquer efficacement se nomme «compétence de communication» (DeVito, 1993). C'est cette compétence qui indique à l'orateur qu'avec certains interlocuteurs, tel ou tel sujet ne convient pas ou qui lui permet de décoder le langage non verbal. La connaissance des particularités de la communication fera d'un individu un meilleur locuteur puisque la façon de communiquer est déterminée en partie par la culture des individus. Ainsi, ce qui est efficace au sein d'une culture (le toucher, par exemple) ne l'est pas du tout pour une autre culture.

La compétence communicative englobe les notions de registre, d'interaction et de non-verbal (Préfontaine *et al.*, 1998). Dans l'*interaction*, il y a le «contact avec l'auditoire», la «prise en compte de l'auditoire» et la «motivation personnelle» alors que dans le *non-verbal*, on retrouve les «attitudes» et les «gestes et comportement» (Préfontaine *et al.*, 1998, p. 53). Ces composantes font référence aux constituantes de la compétence communicative, soit les compétences socioculturelle, sociolinguistique, référentielle et stratégique, définies dans les recherches de Duquette (1986), Germain (1986) et Kerbrat-Orecchioni (1992).

Toutefois, un locuteur peut avoir une compétence linguistique mais ne manifester aucune compétence communicative: son message ne passe pas, peut-être parce que le récepteur ne comprend pas, que le message n'est pas clair ou qu'ils ne parlent pas la même langue. Il est aussi possible qu'un locuteur n'ait pas de compétence linguistique (il ne parle pas la langue du pays, par exemple) ni de compétence discursive, mais qu'il ait une compétence communicative s'il réussit malgré tout à se faire comprendre. Idéalement, un locuteur devrait maîtriser les trois compétences.

Le non-verbal est aussi un élément important de la compétence communicative puisque 65% des messages sont exprimés par le corps (Préfontaine *et al.*, 1998). Dans certains cas, «les messages non verbaux sont habituellement plus fiables que les messages verbaux» (Myers et Myers, 1990, p. 209) parce qu'il est difficile de mentir avec les gestes ou les attitudes; les acteurs professionnels peuvent y arriver, mais dans la vie de tous les jours, les locuteurs «ordinaires» ne peuvent pas feindre longtemps. S'il est facile de dire «Ça ne me fait rien» avec les mots, il est plus difficile de cacher les yeux pleins d'eau et la voix tremblante, comme il est aussi plus difficile de parler sans faire de geste puisque le geste vient justement accentuer le propos (Myers et Myers, 1990). Il n'est pas rare de voir des gens gesticuler alors qu'ils parlent au téléphone et qu'ils ne sont pas vus de leur interlocuteur. Or, le non-verbal représente plus que le geste: le regard, les déplacements effectués dans un espace, les expressions du visage, le niveau global d'énergie développé sont autant d'éléments importants dans la communication non verbale (Préfontaine *et al.*, 1998). Une partie de la communication non verbale est aussi liée à la culture: qu'on pense au regard (les Asiatiques considèrent impoli de regarder quelqu'un dans les yeux, alors que ce n'est pas le cas pour les Nord-Américains) ou à l'habillement (les vêtements plus chics ne font pas le même effet sur l'interlocuteur que des vêtements sales et mal entretenus); on voit bien que le non-verbal est aussi une forme importante de communication (DeVito, 1993). Bien que cet aspect de la communication orale soit extrêmement riche, nous ne pousserons pas plus loin nos observations puisque, dans le cadre de notre recherche, le contact oral s'effectue par le biais d'une cassette audio, d'où toute forme de communication non verbale est forcément absente.

Le paralangage est aussi partie prenante de la compétence communicative. Le paralangage se définit «comme l'aspect vocal (mais non verbal) de la parole. Il représente la *manière* dont on dit quelque chose plutôt que les mots prononcés.» (DeVito, 1993, p. 124) Pour expliquer le paralangage, voyons cette phrase qui met l'accent sur un mot différent de la même phrase (Bellenger, 1988). Ainsi, le sens de la phrase n'est plus tout à fait le même: a) *Jacques* est un bon élève; b) Jacques est un *bon* élève; c) Jacques est un bon *élève*. Dans la première phrase, on comprend que l'accent est mis sur *Jacques*, au détriment des autres élèves de la classe. La seconde phrase met plutôt l'accent sur *bon*, pour le différencier de mauvais, passable ou excellent, par exemple. La dernière phrase, qui met l'accent sur *élève*, indique justement que Jacques est un élève et non un mécanicien, par exemple. Pourtant, dans ces trois exemples, il s'agissait de la même phrase.

Le paralangage englobe l'accent, l'intonation et les éléments prosodiques (débit, volume et rythme) ainsi que les sons émis lorsqu'on baille, on pleure, on murmure, on hurle ou on rote (DeVito, 1993) parce

que chacun de ces sons exprime un message. Ainsi, des mots d'amour dits à tue-tête sur l'oreiller et suivis d'un bâillement surprendront sûrement l'interlocuteur qui s'attendait à un message susurré doucement à l'oreille.

Pour communiquer de façon efficace, un locuteur doit, outre posséder les trois compétences ci-haut nommées, inscrire sa prise de parole dans des règles données. C'est exactement ce que doit faire l'enseignant lorsqu'il corrige sur cassette : les règles sont fixées par la nature même du travail à effectuer, c'est-à-dire corriger le texte de l'élève de façon orale en enregistrant les commentaires sur une bande audio. DeVito (1993) présente la communication à l'aide de neuf principes essentiels à toutes les formes de communication. Ces principes servent à expliquer également le comportement oral de l'enseignant. Ainsi, le premier principe indique que la communication est un ensemble de signaux verbaux et non verbaux qui se renforcent mutuellement: il est difficile d'exprimer la peur en gardant un visage souriant et détendu.

Puisque la communication ne peut avoir lieu que dans la mesure où les gens se comprennent, le second principe expliqué par DeVito (1993) dit qu'elle est constamment en processus d'ajustement. Il est souvent dit que les gens qui se connaissent depuis longtemps n'ont pas besoin de se parler pour se comprendre; en fait, c'est parce qu'ils ont moins besoin d'ajuster leur compréhension des gestes et des paroles de l'autre, puisqu'ils ont fait ce travail il y a longtemps.

Parler de la température, des événements politiques, des émissions de télé démontre que la communication passe par un contenu et des aspects relationnels, troisième principe relié à la communication, selon DeVito (1993). Il est difficile de parler de la température si on ne se trouve pas au même endroit comme il peut être ardu de causer politique avec des gens qui n'ont pas les mêmes opinions ou les mêmes allégeances.

Ces différences entre les individus, quatrième principe, peuvent causer des transactions symétriques ou complémentaires entre eux: si deux personnes se reflètent dans leurs comportements, on dit d'elles qu'elles ont une attitude symétrique. En revanche, elles ont une relation complémentaire si elles adoptent des comportements différents.

Cinquième principe, les actes de communication, même s'ils naissent de buts clairement définis, parviennent rarement comme tels au récepteur puisque les séquences de communication sont ponctuées à des fins d'interprétation. Souvent, l'émetteur segmente ses propos de façon à en faciliter l'appropriation par le récepteur.

La communication est un processus transactionnel. Ce sixième principe de DeVito (1993) explique que tous les éléments communicatifs sont interreliés: un émetteur ne peut parler sans destinataire, il n'y a pas de message sans émetteur puisque la communication est un processus.

De plus, cette communication est inévitable. Même si un interlocuteur croit ne rien communiquer, il communique justement qu'il n'a rien à dire. DeVito (1993) donne, pour ce septième principe, l'exemple de l'étudiant assis au fond de la classe, le visage inexpressif, qui regarde vers l'extérieur. Peut-être ne

veut-il pas communiquer avec son enseignant ou ses collègues? Or, il est justement en train de communiquer qu'il ne veut pas communiquer.

Huitième principe, la communication est intentionnelle: il y a toujours un but derrière un acte de communication: découvrir, persuader, se rapprocher, jouer.

Finalement, la communication est irréversible. Une fois que le locuteur a communiqué quelque chose, il ne peut plus revenir en arrière. Certes, il peut tenter d'adoucir ses propos mais ce qui est dit reste dit. DeVito (1993) indique même que les tentatives pour étouffer ou atténuer les propos ont souvent pour effet de faire encore plus de publicité à la déclaration initiale. Parfois, il peut arriver qu'un locuteur regrette les paroles exprimées.

Ces neuf principes sont rattachés, d'une certaine manière, à la correction orale : le contenu de l'exposé oral, les aspects relationnels entre le maître et l'élève, l'interprétation de l'émetteur ou du récepteur, l'importance du destinataire, l'intention de communication et l'irréversibilité de la communication enregistrée sont autant d'observations qu'il est possible de faire lorsque l'enseignant enregistre ses commentaires, lors d'une correction orale. C'est donc dire l'importance de ces neuf principes dans l'explication de la communication orale.

4.3 Les fonctions du langage

Plusieurs linguistes ont formulé des théories de la communication; parmi celles-ci, celle de Jakobson (1963) est la plus souvent présentée, «sans doute parce qu'elle est la plus complète et la plus cohérente». (Leclerc, 1989, p. 22) (figure 2.15). Il est notoire que la théorie de Jakobson ne sert pas uniquement à expliquer la communication orale, mais dans le cadre de notre recherche, ces paramètres sont fort utiles pour nous permettre d'expliquer le comportement langagier de l'enseignant en situation de correction orale et ce que peut en comprendre l'élève, compte tenu du contexte dans lequel se déroule la correction, de la particularité du message (propre à la classe ou au texte corrigé), à l'émetteur et au récepteur (l'enseignant ne change pas d'une correction à l'autre alors que le récepteur – l'élève – n'est jamais le même).

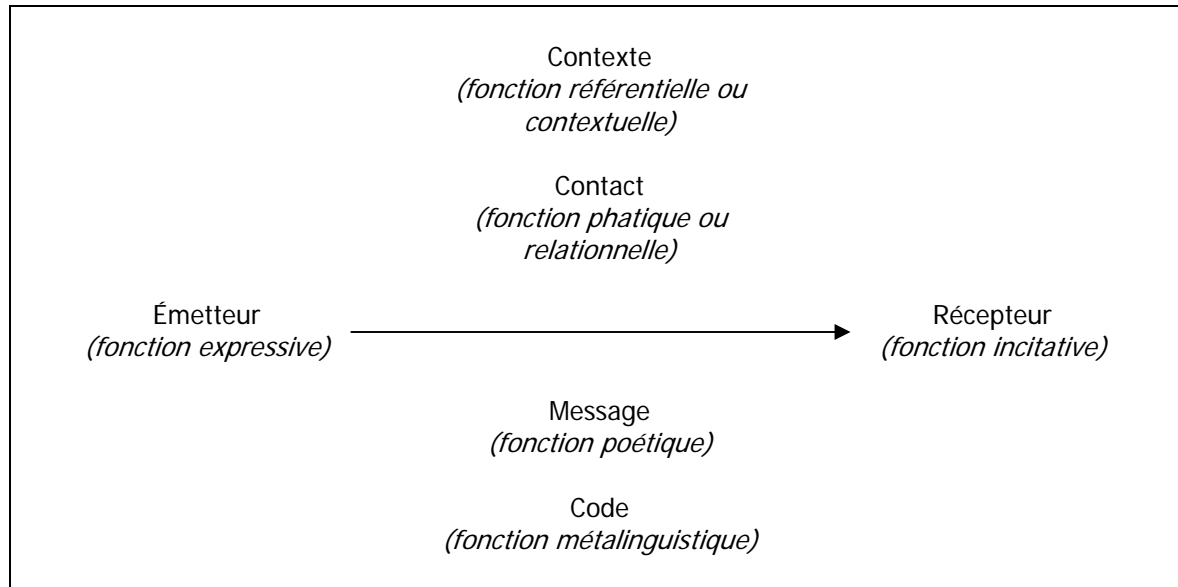


Figure 2.15 Schéma de la communication (Jakobson, 1963)

Dans le schéma de la communication de Jakobson (1963), l'émetteur⁴⁹ (*fonction expressive*) est celui qui envoie le message et le récepteur⁵⁰ (*fonction incitative*), celui qui le reçoit, celui à qui est destiné le message. Dans une conversation, l'un devient l'autre; il est alors plus juste de parler de locuteur et d'interlocuteur (Leclerc, 1989). D'ailleurs, dans une communication écrite comme dans une communication orale, une relation existe entre l'émetteur (qu'il soit locuteur ou scripteur) et un récepteur (qu'il soit auditeur ou lecteur) (Dabène, 1987). Dans certaines situations de communication institutionnelles, ce type de communication peut paraître impersonnel et anonyme parce que le récepteur a peu de possibilités de devenir émetteur à son tour (Leclerc, 1989). La fonction expressive est centrée sur l'émetteur, ses sentiments, son affectivité. Elle se manifeste aussi par des traits non linguistiques: mimiques, expressions du visage, gestes, intonations, pauses. La sensibilité des interlocuteurs est mise en jeu (Bellenger, 1988). L'émetteur manifestant essentiellement ses sentiments et ses émotions, la fonction expressive suppose l'acquisition et le développement d'une manière personnelle de s'exprimer (Leclerc, 1989). La fonction incitative (ou conative⁵¹) est plutôt axée sur le récepteur puisqu'elle vise à le faire agir, à lui faire adopter un certain comportement. C'est la fonction de l'ordre, du commandement, de la directive, de l'interdiction (Leclerc, 1989).

⁴⁹ L'émetteur est aussi appelé «destinateur».

⁵⁰ Le récepteur est aussi appelé «destinataire». Pour éviter une possible confusion entre destinataire et destinateur à cause de leur ressemblance, nous préférons utiliser émetteur et récepteur.

⁵¹ Jakobson (1963) emploie le terme «conative». À l'instar de Leclerc (1989), nous préférons le terme «incitative», dont la signification semble plus compréhensible.

Le message (*fonction poétique*) est le contenu de ce que l'émetteur a à dire. Il peut varier en durée, en contenu, en forme ou en efficacité selon les récepteurs et les situations de communication, par exemple, une communication «libre» (discussion entre amis) et communication institutionnalisée (discours ou cours à un groupe d'une centaine de personnes en amphithéâtre). Leclerc (1989) indique que «le destinataire est ordinairement capable d'adapter son message à la personnalité du destinataire et au type de relation qu'il entretient avec lui.» (p. 23) La fonction poétique met l'accent sur le message lui-même. La forme du message (le signifiant) a tout autant, sinon plus, d'importance que le sens du message (signifié). L'utilisation des rimes, des métaphores, des jeux de mots met l'accent sur la forme du message plutôt que sur le sens. La fonction poétique demeure tout de même informative, mais de manière détournée.

Le contact (*fonction phatique ou relationnelle*) est le canal physique (moyen) qui permet la communication entre l'émetteur et le récepteur. Il existe deux sortes de communications: directes (en personne, téléphone) et indirectes (lettres, télécopies), comme il existe deux rapports temporels des communications: immédiat (en personne, au téléphone) ou différé (lettres, journal, télécopieur). La nature même du canal conditionne aussi les messages (Leclerc, 1989). Certains supports font aussi en sorte que les messages peuvent être conservés. La fonction phatique (ou relationnelle) est rattachée aux formules de politesse, aux convenances; c'est le contact entre les individus. Elle regroupe «tous les aspects de la communication qui prouvent une volonté d'adaptation du message aux destinataires» (Bellenger, 1988, p. 79). Souvent, les interlocuteurs ne s'attendent pas à recevoir une réponse véridique puisqu'il s'agit plutôt d'entretenir la conversation. Lors d'une rencontre fortuite dans un couloir, un interlocuteur se contentera d'un placide et presque inintéressé «Ça va bien» à sa question «Comment ça va?». En fait, il ne voulait pas vraiment savoir comment se portait son interlocuteur, mais plutôt créer un contact furtif.

Le contexte (*fonction référentielle ou contextuelle*) désigne la situation à laquelle le message renvoie, c'est-à-dire ce dont il est question. On parle aussi de contexte situationnel ou de contexte de situation lorsque les données sont communes à l'émetteur et au récepteur. Ils ont des connaissances communes qui leur permettent de comprendre ce dont ils parlent. La fonction référentielle (liée au contexte de la communication⁵²) permet de préciser, d'informer, d'expliquer d'une façon objective. Elle est l'une des trois fonctions de base, les deux autres étant les fonctions expressive et incitative, liées à l'émetteur et au récepteur (Leclerc, 1983). Comme il s'agit du contenu même du message qui renvoie au référent, la seule question que peut se poser le récepteur concerne la véracité des dires de son interlocuteur. Le langage est neutre et impersonnel; il y a peu d'épithètes et peu d'adverbes (Bellenger, 1988).

Le code (*fonction métalinguistique*) est un ensemble des signes sonores ou écrits, linguistiques ou non linguistiques (visuels ou autres) communs en totalité ou en partie à l'émetteur et au récepteur. Les

⁵² Voir la figure 2.15.

langues sont le code le plus utilisé, mais il y a aussi les signes visuels (signalisation routière, par exemple), les gestes ou certains bruits (sirène d'alarme ou sirène de voiture de policiers, de pompiers, d'ambulance). Le code doit être partagé par les deux (ou plus) locuteurs en présence sinon la communication ne peut pas s'établir. La fonction métalinguistique présente la langue pour ce qu'elle est: c'est par la langue qu'on explique les mathématiques, les sciences ou la langue elle-même. La fonction métalinguistique permet donc de parler du langage à l'aide du langage. Comme le dit Yaguello (1981), «le mot chien n'aboie pas» (p. 27); c'est le concept illustré par le mot, ici l'animal, qui aboie.

Le langage présente donc un certain nombre de fonctions qui déterminent la façon dont le message sera émis et reçu. Cette classification des fonctions du langage a été réalisée par Jakobson (1963) pour expliquer le contenu des différents messages. Cette classification est tout à fait intéressante pour nous, compte tenu de la nature même de la communication orale : cette dernière est enregistrée au moment où l'enseignant est seul et à travers son message, il doit amener l'élève à changer son comportement scriptural de façon à améliorer ses productions écrites subséquentes.

Les fonctions du langage de Jakobson (1963) comportent des limites parce qu'elles existent rarement à l'état pur (Yaguello, 1981; Leclerc, 1989). De plus, elles laissent de côté tout le domaine social (Leclerc, 1989). Ces six fonctions constituent des dominantes dans la communication: un message peut assumer plusieurs fonctions. Mais comme la théorie de Jakobson explique la communication individualisée, il est normal qu'elle laisse de côté tout le caractère social de la langue, même si on sait que la langue correspond à un fait social (Leclerc, 1989). Il est indéniable que le schéma de la communication et les fonctions du langage peuvent servir à expliquer le travail de l'enseignant au moment de la correction orale des copies des élèves.

4.4 Les éléments prosodiques

Lors de la correction sur cassette, les éléments prosodiques de la conversation, expliquées ci-après, sont sollicités par l'enseignant.

Le débit revêt une signification spécifique dans le message envoyé au récepteur. Il peut accentuer la charge émotive des paroles (Bellenger, 1988). Un orateur qui adopte un débit lent n'exprime pas la même intention que s'il utilise un débit rapide: «Choisir un certain débit c'est en fait imposer une vitesse de réception du message, et donc d'assimilation à son interlocuteur ou à son auditoire.» (Bellenger, 1988, p. 63)

Les pauses sont importantes puisqu'elles permettent la «digestion» des phrases d'accueil ou de conclusion ainsi que de certaines phrases importantes du discours. Les pauses liées à l'inspiration peuvent aussi indiquer trois éléments: le blocage de la respiration peut annoncer quelque chose d'inattendu; les reprises de souffle ouvrent la voie à la parole; les aspirations complètes aèrent et

engagent le discours (Bellenger, 1988). Les variations de débit soulignent la progression dans la construction de la pensée.

L'intonation est une affaire de sentiment, de compréhension et de conviction (Bellenger, 1988). Les gens de théâtre disent de l'intonation que «c'est mettre de la chair sur l'idée» (Bellenger, 1988, p. 66), mais dans la plupart des cas, les intonations sont intuitives, machinales, donc inconscientes.

Il y a trois mélodies typiques (Bellenger, 1988): les phrases déclaratives, interrogatives et exclamatives. La majeure partie des phrases construites sont de type déclaratif, les questions et les exclamations entraînant souvent des réponses déclaratives. La phrase interrogative sert à poser une question et se termine sur une montée. Parfois, les phrases sont construites de façon déclarative, mais c'est la montée finale qui la rend interrogative: «Tu viens?». La phrase exclamative, quant à elle, rend compte des humeurs, de la charge affective de la pensée (Bellenger, 1988).

L'articulation (ou la diction) concerne le détachement et l'enchaînement correct des sons de la langue (Bellenger, 1988). Elle peut être relâchée (certains sons sont escamotés) ou exagérée. L'insistance sur certaines voyelles ou certaines syllabes rend le message différent: «Il est énorrrrme». Dans cet exemple, l'homme est sûrement plus gros que la normale: il est «énorrrrme».

Tous ces éléments seront utilisés, de façon souvent inconsciente, par l'enseignant au moment de l'enregistrement de ses commentaires sur la bande audio. Il va sans dire que pour l'élève, l'écoute de la bande audio va révéler un débit particulier, des pauses liées à différents éléments du texte ou de la réflexion de l'enseignant, une intonation spécifique selon le commentaire de l'enseignant et une certaine articulation qui met l'accent sur des parties spécifiques du texte de l'élève. Voilà pourquoi ces éléments sont importants dans l'explication de la communication orale.

4.5 Les maximes conversationnelles

C'est à Grice (1975, 1981) que l'on doit les maximes conversationnelles. Si elles sont d'abord utiles pour indiquer ce qui ne va pas dans une conversation (les maximes sont alors violées), elles sont également utiles, dans notre recherche, pour définir comment devrait être construit le message oral entre l'enseignant et l'élève. Ces quatre implications (ou maximes) sont mises en œuvre au moment où un locuteur veut faire passer son message: il doit parler «dans le sens» de la conversation. Ces règles devraient être respectées par tous ceux qui s'expriment oralement. Comme c'est le cas pour les enseignants qui enregistrent leurs commentaires, le respect ou le non-respect des maximes de Grice vont rendre le discours de l'enseignant cohérent, peu cohérent ou pas cohérent pour l'élève qui écouterait sa cassette par la suite.

La première maxime proposée par Grice est la maxime de quantité. Ici, le locuteur rend le message aussi informatif que nécessaire, mais pas plus que nécessaire. À la question: «Que veux-tu manger pour souper?», un locuteur qui répondrait: «Je voudrais de la dinde parce que c'est très bon pour

la santé. Maintenant, avec les techniques de reproduction et de gavage de la volaille, la dinde offre des avantages incontestables quant à l'absorption de substances dommageables pour la santé» violerait la maxime de quantité.

La seconde maxime est celle de qualité: on ne dit pas ce que l'on tient pour faux ou ce dont on est mal informé. On dit seulement ce dont on est sûr. Un locuteur qui mentirait délibérément ou qui rapporterait des paroles dont il n'est pas certain violerait la maxime de qualité.

Quant à la maxime de pertinence, elle signifie qu'on ne parle pas pour rien. Le message doit être relié au thème général de la conversation. L'exemple donné plus haut concernant la maxime de quantité est également valable pour la maxime de pertinence: la longue réponse donnée par l'interlocuteur n'est pas pertinente quant à la question qui lui avait été posée.

La maxime de manière peut se séparer en deux: maxime de clarté et maxime d'ordre. Dans le premier cas, le locuteur évite l'obscurité, l'imprécision et l'ambiguïté. Cependant, en violant la maxime de clarté et en étant ambigu, le locuteur ne s'implique pas dans la conversation et laisse à l'autre le choix de l'interprétation qui lui convient le mieux. C'est aussi courir le risque d'être mal compris. Pour ce qui est de la maxime d'ordre, le narrateur rapporte d'abord ce qui est chronologiquement arrivé en premier, sinon la conversation risque d'être difficile à suivre pour l'interlocuteur.

Le respect des maximes de quantité, de qualité, de pertinence et de manière est donc important pour l'enseignant qui explique ses commentaires sur une bande audio. L'habileté de l'enseignant à communiquer efficacement de façon orale est confirmée lorsqu'il utilise ces maximes conversationnelles à bon escient.

4.6 La compréhension de l'oral (savoir écouter)

À sa naissance, l'être humain a commencé à « écouter » avant même d'avoir commencé à parler. Il « écoute » ses parents, la télévision, la musique, ses enseignants, ses amis. Mais au-delà de l'écoute, il y a la compréhension de ce qui se dit. De multiples stratégies sont à la base de la compréhension orale : métacognitives, cognitives, socioaffectives, « mnémoniques (permettant d'activer la mémoire), compensatoires (permettant de pallier le manque de connaissances) et affectives (permettant de vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi) ». (Lafontaine, 2007, p. 74) Le plus important, c'est d'établir un projet d'écoute, selon la situation de communication.

La perception

La correspondance parfaite entre les messages produits, notamment par les sons de la voix, et les messages qui se rendent effectivement au cerveau n'existe pas. C'est l'interprétation que le récepteur fait de tous les stimuli qui crée un message en apparence complet.

Cinq éléments modifient la perception qu'on peut avoir d'un interlocuteur, selon DeVito (1993) : la théorie implicite de la personnalité, la prédiction qui se vérifie d'elle-même, la primauté-récence, la stéréotypie et l'attribution. Dans le cas de la personnalité, DeVito (1993) présente « l'effet de halo » comme une façon de percevoir l'interlocuteur : une personne qu'on sait intelligente doit avoir des qualités qu'on attribue généralement et socialement à l'intelligence : l'amabilité, la passion, la sympathie, par exemple. Le deuxième élément, la prédiction qui se vérifie d'elle-même, est semblable à l'effet Pygmalion : on attribue à un individu une qualité ou un défaut et on agit en fonction de cette qualité ou de ce défaut qui, inmanquablement, ne manquera pas de se manifester. L'effet de primauté-récence, quant à lui, indique que lorsque les premières informations sont les plus importantes, il est question de primauté; lorsque, au contraire, la dernière information gardée est la plus importante, on parle de récence. Quand on parle de perception, l'effet de « stéréotypie est un raccourci très populaire » (DeVito, 1993, p. 54); il s'agit d'une impression inébranlable sur un sujet, sur une personne, sur un groupe de personnes. Quant à l'attribution, le cinquième élément, il s'agit du processus par lequel un individu tente de s'expliquer la motivation derrière le comportement d'un autre individu.

L'écoute active

Compte tenu du temps passé à l'écoute dans une journée, les êtres humains auraient avantage à développer des capacités d'écoute active. L'écoute se décline en cinq étapes : la réception, la compréhension, la mémorisation, l'évaluation et la réponse (DeVito, 1993). Les messages envoyés sont de nature verbale et non verbale; ils se composent de gestes, d'intonation, de variation dans le ton, entre autres. La réception comprend donc ces éléments, couplés au message qui est effectivement dit par l'interlocuteur. La compréhension (2) se vit quand le récepteur saisit le sens des paroles de son interlocuteur, qu'il « comprend » le message véhiculé. La compréhension s'effectue en faisant des liens entre les mots utilisés, le ton sur lequel l'interlocuteur parle, les sentiments véhiculés par le message. Ainsi, une nouvelle triste (la mort d'un proche, par exemple) doit être dite avec le ton et les mots qui s'inscrivent à une telle nouvelle. Troisièmement, les messages reçus doivent être mémorisés, du moins pour un certain temps. Pour ce faire, le cerveau « reconstruit » le message plus qu'il ne le mémorise réellement. L'évaluation (4) permet au récepteur de juger de la qualité du message, de façon à deviner, s'il y a lieu, l'intention secrète de l'émetteur ou lui donner le bénéfice du doute. Finalement, le récepteur doit donner une réponse à l'émetteur; en situation de conversation, la réponse peut se faire immédiatement, en interrompant l'émetteur, ou à la fin de la prise de parole, une fois que l'émetteur a terminé.

Si les raisons de parler sont nombreuses et variées, les raisons d'écouter le sont tout autant. Dans beaucoup de cas, on écoute pour le plaisir : la musique, le cinéma, les conversations avec les amis. Dans d'autres cas, l'écoute est « obligatoire » : le patron qui parle, l'enseignant qui répète une leçon. Cette écoute sert à obtenir des informations. Écouter pour aider est une autre forme d'écoute. Dans tous les

cas, une écoute efficace et active est de mise : paraphraser les propos de l'émetteur, exprimer sa compréhension face à ses propos et poser des questions.

La rétroaction

La rétroaction donnée par le récepteur à un émetteur peut modifier le déroulement d'un exposé ou d'une conversation, tant dans son contenu que dans sa forme. Dans certains cas, la rétroaction est affaire de culture : on sait que les Chinois, par exemple, ne posent pas de questions à un enseignant ou à un conférencier; ça pourrait donner l'impression que le présentateur n'a pas été clair. Dans l'esprit nord-américain, pour être efficace, une rétroaction doit être immédiate, franche et appropriée au contexte.

Pour recevoir efficacement une rétroaction, une attitude positive est nécessaire pour l'interlocuteur. Ainsi, il doit développer une certaine sensibilité à la rétroaction; la réceptivité qu'il aura face à la rétroaction pourra probablement décider s'il en recevra d'autres. S'il adopte une attitude défensive à toute tentative de rétroaction de la part de son interlocuteur, il y a fort à parier que ledit interlocuteur cessera de lui offrir sa rétroaction. Il faut donc recevoir la rétroaction avec une certaine ouverture d'esprit.

4.7 Synthèse des caractéristiques de la communication orale

La communication orale est un processus transactionnel et interpersonnel, basé sur l'interaction entre les individus qui communiquent sur deux niveaux: le contenu du message et la relation entre eux.

Un locuteur expert, comme un enseignant, devrait avoir développé les trois types de compétences: linguistique (produire des phrases), discursive (organiser son discours) et communicative (interagir avec l'auditoire), lesquelles peuvent être comparées aux quatre phases de la rhétorique, l'*inventio*, la *dispositio*, l'*élocutio* et l'*actio*. Placé dans un contexte de communication particulier (contextes physique, culturel, sociopsychologique et temporel), il sera capable de dégager les composantes de cette situation et d'y adapter sa communication. Ces différents contextes présentés par DeVito (1993) recourent globalement le contexte de la communication présenté par Jakobson (1963). La communication est également composée d'éléments non verbaux: gestes, regard, déplacements ou même vêtements. Avant même d'avoir prononcé un seul mot, un locuteur a déjà commencé à communiquer. La communication est aussi constituée d'éléments verbaux (le langage, à proprement parler) et paraverbaux (le paralangage).

Dans la communication, au-delà des composantes liées au locuteur, les messages sont envoyés au récepteur suivant un certain nombre de règles: les maximes conversationnelles ont défini un certain cadre pour faciliter la compréhension des messages envoyés. Même si une des particularités de l'oral est de se construire simultanément avec la pensée, les messages doivent être construits selon des règles bien précises pour atteindre leur but: faire passer un message particulier à un récepteur particulier.

Dans le cadre de notre recherche, la communication orale est limitée à un certain nombre d'éléments. Comme les enseignants ont corrigé les copies en enregistrant leurs commentaires sur une cassette audio, tous les éléments liés au non-verbal ont été mis de côté, non pas parce qu'ils ne sont pas intéressants, mais plutôt parce qu'ils ne sont pas pertinents pour notre recherche, même si nous avons «vu» les enseignants occupés à corriger et à enregistrer leurs commentaires sur la cassette pour l'élève. Par la suite, nous avons assisté à l'écoute de la cassette par l'élève, tout juste avant qu'il ne s'astreigne à la réécriture de son texte. Tous les éléments non verbaux ont ici pris une certaine importance puisque nous avons « vu » les élèves prendre connaissance des commentaires oraux de leur enseignant.

Évidemment, on pourrait penser que toute cette partie sur la communication orale ne prend son sens que lorsque l'enseignant est devant une classe et qu'il s'adresse aux élèves. S'il est vrai qu'il s'agit là de la façon la plus habituelle pour un enseignant de s'adresser aux élèves, la correction sur cassette lui donne aussi la possibilité de communiquer oralement avec un élève à la fois. Nous reprendrons, lors de l'analyse de nos résultats, les éléments théoriques que nous avons présentés ici, de façon à comparer le comportement langagier oral des enseignants avec la théorie sur la communication orale.

5. La lecture, l'écriture, la révision, la communication orale : les liens avec la réécriture

Dans ce chapitre, nous avons présenté tout d'abord les notions théoriques liées à la lecture, parce que l'enseignant qui corrige doit d'abord lire les textes de ses élèves et parce que l'élève qui reprend sa copie est corrigée est en face de deux textes à lire : le sien, corrigé par l'enseignant, et les commentaires rédigés par l'enseignant, toutes ces annotations constituant un texte. Nous avons aussi présenté les modèles du processus d'écriture et de révision, parce que le travail de l'enseignant lorsqu'il annote le texte de l'élève fait appel à ses stratégies d'écriture et parce qu'il est évident que le travail de réécriture demandé à l'élève fait appel à ses stratégies d'écriture et de révision. Nous avons ensuite présenté des notions relatives à la communication orale, parce qu'une partie de notre recherche s'intéresse à la correction orale : les commentaires enregistrés sur la cassette ont demandé aux enseignants de faire appel à leurs habiletés de communication orale et aux élèves de faire appel à leurs capacités d'écoute. Tous ces modèles et ces explications servent à une chose : faire le lien entre tous les éléments qui sont demandés aux enseignants quand ils corrigent et aux élèves quand ils reçoivent leur copie corrigée.

CHAPITRE III

Méthodologie

La première partie de ce chapitre présente d'abord les caractéristiques théoriques du type de recherche que nous avons entreprise. La seconde partie présente, de façon théorique, les instruments de recherche que nous avons utilisés. Les troisième et quatrième parties de ce chapitre sont consacrées à l'organisation et au déroulement de la recherche. Finalement, nous rappelons les objectifs de notre recherche et les limites que notre procédure de recherche nous a imposées.

1. Type de recherche adopté

Nous avons démontré dans le premier chapitre, qui traite de notre problématique, que la compréhension qu'ont les élèves des commentaires rédigés ou dits à partir de leurs copies serait d'une aide considérable pour les enseignants du premier cours de français au collégial. Comme nous voulions analyser ce que les élèves comprenaient des commentaires donnés par leurs enseignants et comment ils étaient capables de les utiliser, la méthode de recherche qualitative s'imposait d'elle-même puisqu'elle désigne normalement une recherche qui analyse « le comportement observable des personnes » (Deslauriers, 1991, p. 6) observé dans le « milieu naturel » des individus (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le cadre défini par Mayer et Ouellet (1991) puisque « le problème qui fait l'objet de la recherche doit être justifié par un besoin reconnu de la communauté » (p. 35), tant celle des chercheurs que celle du milieu scolaire.

La recherche qualitative, et l'analyse qualitative qui en découle, permettent de travailler sur des mots, non pas sur des chiffres, ces dernières composantes étant plutôt liées à l'analyse quantitative (Miles

et Huberman, 1991). Les «mots» peuvent être recueillis de plusieurs façons: entretiens, observations, extraits de documents ou enregistrements et sont plus ou moins «traités» avant leur utilisation (notamment par la dictée, la transcription ou la révision). La recherche qualitative désigne normalement la recherche qui «produit et analyse des données descriptives [...] et le comportement observable des personnes.» (Deslauriers, 1991, p. 6). La recherche qualitative ne «quantifie» pas les données, laissant cela justement à l'analyse quantitative; elle s'intéresse plutôt à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés plus en profondeur (Deslauriers, 1991). La distinction entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative se situe dans «ce qui apparaît souvent; la fréquence est le critère. Dans l'analyse qualitative, l'important implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, c'est-à-dire sa présence ou son absence.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 479); une analyse peut très bien se situer entre ces deux possibilités puisque la caractéristique de l'analyse qualitative est l'inférence fondée sur la présence d'un indice (lié aux thèmes, aux mots, etc.), non sur la fréquence de son apparition (Bardin, 1993; Patton, 2002).

Certains chercheurs (Mayer et Ouellet, 1991; Miles et Huberman, 1991; Deslauriers, 1991) dressent quelques caractéristiques de la méthode qualitative relativement à l'échantillonnage. Pour Mayer et Ouellet (1991), comme pour Miles et Huberman (1991), il est difficile, lorsqu'on fait de l'analyse qualitative, de considérer beaucoup de cas. Il s'agit de «petits échantillons, généralement non probabilistes, donc ne permettant pas la généralisation.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). En fait, il ne s'agit pas là d'une «faiblesse» de l'analyse qualitative, bien au contraire, puisque tout dépend de ce que le chercheur veut prouver (Miles et Huberman, 1991). Les personnes qui constituent l'échantillon ont été choisies, non pas sur une base statistique du bassin de population dont elles proviennent, mais plutôt parce qu'elles «témoignent d'une façon intéressante et pertinente de l'objet d'étude.» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). Ce qui importe, c'est que les gens choisis par l'échantillonnage apportent le maximum d'informations; ce n'est pas la taille de l'échantillonnage qui importe, c'est «qu'il produise de nouveaux faits» (Deslauriers, 1991, p. 58). Ce choix de l'échantillonnage s'insère donc dans le choix d'une méthode de recherche quantitative ou qualitative; c'est ce qui permet de traiter de *l'universel* ou du *particulier* (Mayer et Ouellet, 1991). *L'universel* traite des traits communs à toute une communauté, par exemple, alors que le *particulier* concerne des caractéristiques propres à un objet, bien qu'il soit possible de tirer quelques conclusions communes. Ainsi, le choix de l'échantillonnage oblige le chercheur à décider du milieu et des événements liés aux personnes à rencontrer (Miles et Huberman, 1991).

L'analyse qualitative s'effectue aussi dans le «milieu habituel» des individus parce que le chercheur essaie de ne pas bousculer le milieu observé ni d'en faire une observation de laboratoire; ce «milieu habituel» est souvent appelé «terrain» par les chercheurs (Deslauriers, 1991). Historiquement, le laboratoire était considéré comme le lieu par excellence pour la recherche puisque le chercheur faisait tout son possible pour éliminer les contraintes, contrôler les variables et isoler les sujets. Toutefois, lorsque le chercheur réussit à aseptiser l'environnement du sujet et à éliminer les biais, le sujet se trouve dans une situation fautive, loin de sa réalité; quand une personne est interrogée dans son milieu, ses

réactions et ses réponses sont plus «vraies», puisqu'elle se trouve dans une «vraie» situation (Deslauriers, 1991). Il est possible, par une plus grande rigueur méthodologique, d'atténuer les biais même si on se trouve dans un milieu habituel. Le chercheur, qui doit donc composer avec la réalité, doit également se «débrouiller» pour tirer le maximum de cet environnement, tout en contournant les obstacles. La recherche qualitative est donc ancrée dans le temps réel des personnes, non dans le temps fictif et expérimental du laboratoire (Deslauriers, 1991).

Globalement, on pourrait dire que la recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables, tout en ne rejetant pas certains calculs mathématiques, comme les statistiques; ceci veut dire que l'analyse qualitative ne met évidemment pas ces résultats statistiques au premier plan. L'analyse qualitative «se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale.» (Deslauriers, 1991, p. 6). Donc, la théorie de l'analyse qualitative tient en trois mots: «décrire, comprendre, expliquer» (Deslauriers, 1991, p. 15).

Pour notre recherche, il était clair, dès le départ, que nous ne voulions pas faire une étude statistique sur le nombre d'erreurs relevées par les enseignants qui ont été par la suite corrigées par les élèves. Plutôt que de nous intéresser à ces statistiques, nous voulions comprendre, décrire l'acte de réécriture de l'élève, quand il est face à sa copie corrigée : comprend-il les commentaires laissés sur sa copie par son enseignant? Dans ce sens, nous rejoignons tout à fait les définitions que nous avons regroupées en début de chapitre, ainsi qu'une partie de la définition donnée par Lessard-Hébert *et al.* (1996) de la recherche qualitative: il s'agit d'une «recherche interprétative» (p. 25). Nous voulions «interpréter» les résultats obtenus lors de nos observations et des rencontres avec des enseignants et des élèves afin de pouvoir confronter les commentaires écrits par les enseignants et ce qu'en ont compris les élèves. Les observations et les entrevues semi-dirigées que nous avons menées ont donné lieu à des transcriptions, à des *verbatim*, qui, avec les textes écrits par les élèves, constituent notre premier matériau. La première raison d'être de notre recherche est son intérêt pour mieux outiller les enseignants dans leur rapport avec leurs élèves, par le biais des corrections qu'ils effectuent. Ainsi, ils pourront aider les élèves à persévérer dans leurs études collégiales.

Les remarques faites par Miles et Huberman (1991), Mayer et Ouellet (1991) et Deslauriers (1991) sur la taille des échantillonnages nous conviennent bien: il aurait été impossible de mener à bien une recherche qualitative avec un plus grand nombre d'intervenants parce que le nombre de données qui auraient été recueillies aurait été tellement volumineux qu'il n'aurait pas été possible d'en faire une analyse qui leur aurait rendu justice. Et comme nous voulons analyser les liens entre ce qu'ont écrit ou dit les enseignants et ce qu'en ont compris les élèves, il n'était pas question d'organiser notre recherche en laboratoire. Nous avons choisi un nombre restreint d'enseignants et nous les avons rencontrés au moment précis où ils ont corrigé des copies que leurs élèves avaient réellement rédigées; nous sommes donc allée sur le terrain, dans le «milieu naturel» des enseignants et des élèves. Et puisque notre recherche s'attarde à un sujet peu exploré de la didactique du français, nous étions certaine que chacune

des rencontres apporterait de nombreux faits nouveaux, ce qui est le propre de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991; Miles et Huberman, 1991; Mayer et Ouellet, 1991).

La nature même de notre recherche nous a orientée vers l'analyse qualitative: analyser les commentaires rédigés par les enseignants et les confronter avec ce qu'en comprennent les élèves ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation. Certes, notre recherche qualitative n'exclut pas, d'emblée, les calculs statistiques, mais elle ne les met pas au premier plan (Deslauriers, 1991; Miles et Huberman, 1991). En recherche qualitative, la validité ne s'exprime pas par la généralisation des résultats comme en recherche quantitative. Nous appliquerons par conséquent le concept d'extrapolation proposé par Patton (2002), lequel signifie que des réponses semblables fournies dans un contexte semblable permettent de tirer des conclusions intéressantes et valides. La triangulation des données sera assurée par la variété des sources de données. Elles sont de nature différente et de sources différentes. De plus, elles seront collectées dans des temps différents et dans des cégeps différents. Dans cette recherche, il sera question de l'observation des enseignants en situation de correction, les entrevues semi-dirigées avec les enseignants après la 1^{re} version et la 2^e version, les entrevues semi-dirigées avec les élèves au moment de la réception de leur copie corrigée, l'observation des élèves en situation de réécriture de la 2^e version et la lecture des journaux de bord des enseignants. Les trois mots de Deslauriers (1991), que nous avons déjà cités et qui décrivent l'analyse qualitative, reprennent tout à fait l'idée de base de notre recherche: «décrire, comprendre, expliquer» (p. 15).

2. Instruments de recherche

Pour la cueillette des données, plusieurs méthodes peuvent être employées. Nous en avons choisi deux: l'observation et l'entrevue semidirigée. Par la suite, nous expliquerons deux méthodes que nous avons retenues pour analyser nos données, la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

2.1 Observation

La technique de l'observation consiste à *observer* le sujet pendant un certain laps de temps, en fonction d'éléments précis. Deux types d'observations sont possibles: l'observation participante et l'observation sans participation (Poisson, 1990). Dans le premier cas, l'observateur est «caché» dans le groupe et personne ne sait qu'il est chercheur. Deux problèmes peuvent être liés à ce type d'observation (Poisson, 1990): un problème technique et un problème éthique. Du point de vue technique, on peut se demander comment le chercheur peut s'introduire en secret dans un groupe sans attirer l'attention, car il n'est pas toujours simple de passer incognito, surtout si le groupe est formé depuis longtemps, et il peut être difficile de justifier l'ajout d'un membre à une équipe. Du point de vue éthique, on peut se demander

si les sujets doivent savoir qu'ils sont étudiés. En fait, les individus ne devraient pas rester longtemps dans l'ignorance, ce qui suppose que l'étude doit s'effectuer rapidement (Poisson, 1990). Dans le second type d'observation, le chercheur est reconnu comme tel, il vit dans le milieu et essaie de s'y fondre. Ce type de chercheur doit observer en essayant d'intervenir le moins possible sur les manifestations des sujets (Deslauriers, 1991). Globalement, un chercheur doit essayer de garder un certain équilibre entre l'engagement et la neutralité (Deslauriers, 1991). L'observateur sans participation doit être distant, objectif et axer son observation uniquement en fonction de sa recherche (Poisson, 1990).

Quelques pistes peuvent être utiles pour observer efficacement: la prise de notes, l'utilisation efficace du matériel, la gestion du matériel, l'utilisation judicieuse du temps (Poisson, 1990).

L'observateur peut avoir recours au carnet de notes, même s'il semble évident qu'un observateur ne peut pas tout prendre en notes. Même si la quantité des notes est mineure par rapport à l'ensemble des données compilées, elle est tout de même très importante. Toutefois, le chercheur doit choisir ce qu'il note, en fonction de ce qu'il observe. Être systématique facilite les choses, tant dans la prise de notes que dans le dépouillement des données, éventuellement. Le fait de prendre en note les entretiens imprévus peut aussi être utile: ceux-ci sont souvent très riches en données de toutes sortes (Poisson, 1990).

L'utilité du matériel d'enregistrement (magnéto et magnétophone) n'est plus à démontrer. Toutefois, le chercheur doit être conscient que certains sujets peuvent être réticents à voir leurs propos enregistrés (Poisson, 1990). C'est au chercheur de rassurer le sujet en lui expliquant clairement ce qu'il compte faire du contenu des enregistrements (Deslauriers, 1991). Dans d'autres cas, l'utilisation d'une caméra vidéo peut être limitative, parce que l'image ne rend pas compte de la complexité de la scène et représente plutôt un complément à une observation globale réelle. Le chercheur ne doit pas perdre de vue que le visionnement des cassettes vidéo et l'écoute des cassettes audio rendent le travail d'observation de données plus long (Poisson, 1990).

Il est aussi souhaitable que le chercheur récupère tout le matériel disponible: documents divers émanant du sujet, photos, ouvrages, etc. Toutes ces données peuvent éventuellement servir à effectuer le travail d'analyse, ou, au moins, à faciliter cette tâche. (Poisson, 1990)

Finalement, le temps à passer sur le terrain est trop important pour négliger sa préparation. De plus, il ne faut pas rejeter d'emblée des données qui semblent hors sujet, mais qui peuvent s'avérer utiles par la suite.

C'est donc dire que l'observation constitue une méthode de choix pour apprendre à partir des sujets qui réalisent leur tâche, c'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser cette méthode de recherche. Idéalement, le chercheur doit, une fois qu'il a choisi quel type d'observateur il sera, préparer minutieusement ses rencontres et ne rien laisser échapper, en prenant des notes et en s'assurant d'une certaine ouverture lorsqu'il les prend puisqu'un élément nouveau pourra peut-être ressortir de ses observations.

2.2 Entrevue semidirigée

Le développement des sciences sociales a fait de l'entrevue l'instrument de collecte le plus utilisé (Deslauriers, 1991). L'entrevue de recherche «est une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centrée sur un sujet particulier» (Deslauriers, 1991, p. 33). C'est donc un tête-à-tête entre deux personnes qui parlent et dont l'une transmet des informations à l'autre (Mayer et Ouellet, 1991). C'est une rencontre un peu plus conventionnelle qu'une conversation décousue et impromptue, mais ce n'est pas une conversation construite au hasard, chacune des deux parties connaissant son rôle. Le principe fondamental de l'entrevue est de fournir un cadre à l'intérieur duquel «les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leurs propres termes.» (Deslauriers, 1991, p. 35).

L'entrevue permet donc de récolter des données de façon moins formelle (Poisson, 1990). Elle met en scène deux individus: l'interviewé et l'intervieweur. Ce dernier est considéré comme ayant plus de pouvoir, mais il n'est rien sans l'interviewé. De son côté, l'interviewé semble détenir les informations, mais il dépend de l'intervieweur pour les dire. La relation entre les deux est asymétrique, mais la confiance mutuelle est nécessaire (Deslauriers, 1991).

L'établissement d'une relation affective et l'obtention d'informations sont à la base du processus de l'entrevue qui se déroule en quatre étapes: la méfiance, l'exploration, la coopération et la participation (Deslauriers, 1991). Dans la première étape, l'incertitude de l'interviewé et celle de l'intervieweur font qu'ils vivent une période d'approvisionnement mutuel. Ensuite, l'étape d'exploration est rapide: ils testent tous les deux la solidité de leur relation. Troisièmement, la coopération fait en sorte que tous les deux acceptent de s'engager, l'un en recevant les réponses sans les juger, l'autre en les donnant sans crainte d'être jugé. Finalement, la quatrième étape se vit plutôt rarement parce qu'elle survient après plusieurs rencontres: l'interviewé prend part activement aux entrevues et s'engage de plus en plus (Deslauriers, 1991). Comme dans la plupart des recherches les chercheurs ne rencontrent leurs sujets qu'une seule fois, c'est ce qui fait dire à Deslauriers (1991) que cette quatrième étape est plus rare.

Les entrevues peuvent être classées selon deux variables: le degré de liberté laissé aux interlocuteurs et le niveau de profondeur de l'échange (Mayer et Ouellet, 1991). Dans le premier cas, c'est définitivement l'objectif à atteindre qui fixe cette variable. Le chercheur a en tête les objectifs de sa recherche. Il guide donc l'interviewé à l'intérieur des balises de son sujet de recherche. Quant au deuxième cas, plus les questions sont restreintes, plus l'entrevue est superficielle; c'est donc la nature des commentaires à recueillir qui fixe également cette variable. Dans la mesure où le sujet a répondu à la question, le chercheur n'approfondit pas les propos émis par l'interviewé.

L'entrevue semidirigée, que Poisson (1990) appelle semistructurée, repose donc sur un cadre: l'intervieweur a prévu un plan initial et un certain nombre de questions. L'organisation des questions peut se faire du général au particulier, ou du particulier au général (Ouellet, 1983). Dans ce dernier cas, l'intervieweur commence l'entrevue par «une question très concrète au sujet d'un comportement très

spécifique» (Ouellet, 1983, p. 299). Il est tout à fait possible que des questions non prévues au plan initial soient posées par l'intervieweur: les réponses données par l'interviewé guident l'intervieweur vers d'autres questions, d'autres observations qui se rattachent à l'objet d'étude, il va sans dire (Deslauriers, 1991). C'est un des principes de l'entrevue semidirigée: le chercheur connaît le point de départ et vaguement le point d'arrivée. Entre les deux, il se laisse un peu porter par l'interviewé et guider par son sujet d'étude. L'intervieweur doit être à la fois souple et ferme pour laisser l'interviewé s'exprimer librement, mais le ramener constamment vers le sujet de son étude lorsque nécessaire (Poisson, 1990). Les bonnes questions attirent les bonnes réponses et il faut éviter les questions fermées qui demandent *oui* ou *non* comme réponses (Deslauriers, 1991).

Du point de vue pratique, l'utilisation d'un magnétophone est intéressante parce qu'elle ne disperse pas l'attention du chercheur, mais l'écoute et la transcription des données enregistrées suppose beaucoup plus de temps avant de pouvoir analyser les données (Poisson, 1990). Toutefois, le chercheur peut aussi prendre des notes en même temps, dans la mesure où il réussit à suivre le fil des réponses données par l'interviewé et qu'il peut continuer à orienter l'entrevue en fonction de son sujet d'étude.

L'intervieweur doit, en tout temps, respecter l'individu qui a accepté de participer à son étude en lui accordant une entrevue. Le chercheur doit accepter de façon inconditionnelle ce que dit l'interviewé (Deslauriers, 1991), ce qui n'empêche pas le chercheur d'exercer un doute critique face à la personne interviewée et de valider certaines réponses par d'autres questions semblables s'il croit que le sujet déforme la réalité (Poisson, 1990). La recherche d'objectivité est aussi importante pour le chercheur qui doit être critique envers lui-même et ne pas imposer ses idées à l'interviewé. C'est pourquoi Poisson (1990) suggère fortement de ne pas «aider» l'interviewé s'il cherche ses mots ou si des grands silences surviennent pendant l'entrevue, au moment où le sujet cherche ses idées. L'aider à trouver ses mots peut parfois l'aiguiller sur une autre piste que celle où il voulait aller, en réalité.

Même si l'entrevue semidirigée s'effectue dans un cadre précis, les conversations informelles peuvent donner de précieux résultats et dédaigner ces renseignements obtenus d'une façon moins conventionnelle serait une erreur (Deslauriers, 1991).

En bref, l'entrevue est une rencontre entre deux personnes liées par un thème; l'une désire en savoir davantage et l'autre peut lui en parler. L'intérêt de l'entrevue semidirigée est qu'en parlant, le sujet peut dire beaucoup de choses sur le thème et que les questions, même si certaines sont prévues à l'avance, se construisent au fur et à mesure des interventions.

L'observation et l'entrevue semidirigée ont été utilisées dans un contexte propre à notre recherche. Il était évident à nos yeux que, pour comprendre analyser les copies corrigées par les enseignants en situation réelle, il fallait les observer en train de corriger. Nous nous sommes transformée en observatrice non participante puisque l'enseignant savait que nous venions le rencontrer pour la recherche liée à notre recherche. Comme la majeure partie du travail de l'enseignant-correcteur s'effectue dans sa tête, il nous fallait avoir accès à ce qu'il pensait pendant l'activité. Les mêmes observations sont à faire pour les

rencontres avec les élèves : nous devions les observer au moment où ils prenaient connaissance de leur texte corrigé et des commentaires rédigés (ou dits) par leur enseignant. Pour savoir ce qu'il en comprenait et les stratégies qu'il allait utiliser pour écrire la deuxième version de son texte, l'élève participant devait, comme son enseignant, verbaliser ce qu'il avait en tête. Nous avons donc utilisé la technique de verbalisation concurrente à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire «qu'il [lui] est demandé d'exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans [sa] tête pendant la réalisation de cette tâche» (Préfontaine et Fortier, 1997, p. 219). Bien sûr, nous avons pris des notes lors de nos rencontres et celles-ci ont plutôt servi, au moment de l'entrevue semidirigée, à éclaircir des points restés nébuleux pendant l'observation de l'activité de correction et de réécriture.

C'est par l'entrevue semidirigée que nous pouvions compléter la verbalisation, tant pour les enseignants que pour les élèves. Nous avons tenu compte de la suggestion de Deslauriers (1991) qui conseillait de commencer par des questions sur une tâche précise. C'est pourquoi nos questions ont d'abord porté sur la correction qu'ils venaient d'effectuer; nous avons ensuite élargi le sujet de l'entrevue pour aborder la question de l'acte de corriger, dans son ensemble, pour les enseignants et l'acte de réception des copies et de réécriture, pour les élèves. La verbalisation pendant les tâches demandées aux enseignants et aux élèves pouvait nous donner de précieux renseignements alors que l'entrevue pouvait apporter des explications supplémentaires, tant sur l'activité précédemment vécue que sur leurs habitudes de correction et de réécriture en général.

2.3 Transcription et codification des protocoles

Si les entrevues sont riches en contenu, elles sont également riches en travail à effectuer à la suite de ces rencontres pour le chercheur. Comme il est impossible pour un chercheur de se rappeler de tout ce qu'il a vu et entendu, l'utilisation d'un magnétophone afin d'enregistrer les entretiens est efficace, même si les avis sont partagés à ce sujet (Deslauriers, 1991). Certains chercheurs disent qu'être enregistré enlève une certaine spontanéité aux réponses alors que d'autres prétendent que l'enregistrement permet de garder intacte l'entrevue et d'être plus concentré afin de saisir les marques non verbales qui sont porteuses de sens. Deslauriers (1991) préfère l'enregistrement et la transcription *verbatim* intégrale des conversations.

Quoi qu'il en soit, pour travailler à partir des données enregistrées, le chercheur doit transcrire, par écrit, en tout ou en partie, le contenu des entretiens; c'est ce qu'on appelle la transcription des protocoles.

Idéalement, même si le travail est long et ennuyeux, il est souhaitable que le chercheur fasse lui-même les transcriptions pour pouvoir ainsi assister à l'émergence de quelques points de comparaison, qui constitueront le début de l'analyse, même si «[...] faire jouer le magnétophone, transcrire, faire reculer la cassette, vérifier, corriger, écouter plusieurs fois pour comprendre un mot qu'on entend mal, cette

opération nécessite une patience d'ange. On s'aperçoit vite à quel point il est important d'aimer son sujet de recherche.» (Deslauriers, 1991, p. 67). Il est aussi possible de faire de la transcription partielle, c'est-à-dire ne transcrire que ce que le chercheur juge important comme il est possible d'écouter les cassettes et de prendre en note, à l'aide du compteur du magnétophone, les moments les plus susceptibles d'être intéressants. Bien qu'il existe plusieurs manières de transcrire les données, ce qu'on en fera par la suite exerce une influence déterminante sur le choix de transcrire entièrement ou non les entrevues.

Selon leur discipline, tous les chercheurs ne procèdent pas de la même façon pour transcrire les données. Les chercheurs en linguistique, par exemple, transcrivent les paroles avec l'accent, les erreurs et les hésitations, exactement comme les mots ont été prononcés, parfois à l'aide de l'alphabet phonétique. Dans d'autres sciences, ce n'est pas tant la façon dont les mots sont prononcés qui importe que le déroulement de l'entretien, la progression de la pensée. Quelques principes doivent guider la transcription des entretiens oraux: le document écrit doit rendre justice aux différents interlocuteurs, il doit tendre à reproduire la séquence orale et, dans la mesure du possible, faire en sorte qu'il soit lisible même s'il s'agit de transcription de l'oral, en y ajoutant la ponctuation, par exemple. La transcription se fait en respectant la pensée des interlocuteurs, tout en transcrivant dans une langue simple et correcte.

Un des problèmes de la recherche qualitative est qu'elle fonctionne avec des mots et que ces mots sont plus denses et n'acquièrent leur sens qu'à travers d'autres mots qui les suivent ou les précèdent (Miles et Huberman, 1991). Toutefois, les mots permettent une description plus dense et «parlent» plus que les chiffres seuls; une solution existe toutefois pour «gérer» les mots: coder le matériel de terrain, les observations, le matériel à archiver (Miles et Huberman, 1991) puisque «[...] dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage.» (Deslauriers, 1991, p. 70). Le codage est un processus de transformation des données brutes en unités organisées qui fournissent une description précise du contenu observé (Ouellet, 1983). Quant au code, il est un symbole ou une abréviation attribuée à un segment de phrase, de paragraphe ou de texte en vue d'une classification: «Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants» (Miles et Huberman, 1991, p. 96). Certes, coder des segments de texte nécessite un certain apprentissage, mais si la définition des catégories est bonne, les codes et les catégories sont un apport incontestable au travail du chercheur (Pourtois et Desmet, 1988), notamment pour regrouper les propos qui portent sur le même thème.

Il existe trois types de codes: descriptifs, interprétatifs et explicatifs (inférentiels) (Miles et Huberman, 1991). Dans le premier cas, il s'agit simplement d'attribuer un code à un segment, en fonction d'une classe de phénomènes observables et observés. Dans le second, les mêmes codes servent à analyser et interpréter ce qui a effectivement été codé. Finalement, le troisième type de code permet au chercheur de faire des inférences, de chercher des patterns, de dégager un leitmotiv qui émerge. En fait, les codes sont les mêmes, ce n'est que l'analyse que le chercheur en fait qui différencie leur utilité. Le plus important est que ces codes «renferment un grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible» (Miles et Huberman, 1991, p. 98).

Afin d'utiliser efficacement les codes, il convient d'établir une liste de codes, dès le départ, constituée à partir de l'objectif de recherche, des hypothèses, des questions de recherche, du cadre conceptuel, des zones problématiques ou des variables de l'étude (Miles et Huberman, 1991). Ces codes doivent être créés à partir des noyaux de sens. Ces plus petites unités de sens peuvent être un mot, quelques mots, une phrase ou un groupe de phrases (Deslauriers, 1991). Dans tous les cas, les codes changent et évoluent au fur et à mesure que se déroule l'expérience de terrain (Miles et Huberman, 1991). Certains codes ne fonctionnent pas bien: ils ne réussissent pas à catégoriser ce que le chercheur veut démontrer. Dans ces conditions, il faut se débarrasser de ces codes encombrants, comme il faut «inventer» un nouveau code pour représenter une réalité qui n'aurait pas été définie dans la liste des codes établie avant l'observation sur le terrain. S'il est trop général, il ne discrimine rien et s'il est trop concret, le chercheur se perd dans les détails: «La qualité d'un bon code est de regrouper de façon discriminante le plus de données possible» (Deslauriers, 1991, p. 71).

Il importe que les codes soient en lien avec l'étude et reliés entre eux d'une manière cohérente (Miles et Huberman, 1991). De plus, ils doivent référer clairement à la section de l'objet d'étude qu'ils veulent codifier. Pour faciliter l'étape de codification, il convient de créer un code le plus près possible du nom dont il définit le concept (Miles et Huberman, 1991). Par exemple, le code pour «motivation scolaire» pourrait être «MOT SCOL» et non «162» ou «26A», selon le principe que le chercheur doit pouvoir retourner rapidement au concept de base. Deslauriers (1991) indique toutefois que la codification par numéro facilite le travail de tri, si on utilise un ordinateur. Peut-être était-ce le cas en 1991, au moment de la parution de son ouvrage, mais aujourd'hui, nous savons qu'il est facile de faire du «tri» en utilisant des codes lettrés, pour peu qu'on possède un ordinateur relativement performant.

Pour être efficace, le chercheur doit rapidement se mettre à la tâche et coder ses rencontres peu de temps après les avoir réalisées (Miles et Huberman, 1991). Dans certaines études, il est difficile de mener à bien les rencontres de terrain et la codification au même moment, mais il appert que le codage tardif affaiblit l'analyse puisque les données recueillies ne pourront pas être positivement influencées par le codage effectué en cours d'observation. Le codage permanent (au fur et à mesure) serait la bonne solution, mais elle n'est pas toujours possible.

Une fois le codage d'observation terminé, il importe de regrouper ces éléments d'observation en catégories, celles-ci étant des dénominateurs communs. Deux façons de faire sont possibles: premièrement, dans le modèle ouvert, les catégories n'existent pas au point de départ, au moment où la première liste de codes a été construite, elles sont plutôt induites progressivement, au fur et à mesure de l'analyse. Ces données formeront le squelette de l'analyse. Deuxièmement, il est aussi possible de prédéterminer les catégories avant de commencer la mise en commun de tous les codes et chacun d'eux doit entrer dans une des catégories prédéterminées. Évidemment, ces catégories auront fait l'objet d'un choix extrêmement précis, avant le début du travail en fonction du cadre théorique (Deslauriers, 1991). Quoi qu'il en soit, les chercheurs codent finalement les informations à partir de leurs besoins et peu importe s'ils choisissent une méthode plutôt qu'une autre, l'important est que la recherche avance, que le

chercheur soit à l'aise dans ses façons de procéder et que la recherche soit produite efficacement. De toute façon, les codes, sans être totalement arbitraires, relèvent de ce que le chercheur veut démontrer dans sa recherche et doivent permettre d'atteindre l'objectif de la recherche. Les mêmes données seraient sûrement classées différemment et avec d'autres codes, si un chercheur les reprenait à son compte avec d'autres objectifs de recherche en tête (Deslauriers, 1991).

Peu importe le type de code utilisé, «[...] une fois que les données sont organisées, il est temps d'entreprendre l'analyse» (Deslauriers, 1991, p. 78).

2.4 Analyse de contenu

Le recours à l'analyse de contenu, pour tirer le meilleur parti de données qualitatives, est indispensable puisqu'il s'agit d'un «ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.» (Bardin, 1993, p. 47).

Il s'agit donc d'une analyse systématique des idées exprimées tant dans des documents écrits que dans des communications verbales, dans le but de les interpréter (Mayer et Ouellet, 1991). L'intérêt de l'analyse de contenu, c'est qu'à «partir des résultats d'analyse, on peut remonter aux causes, voire descendre aux effets, des caractéristiques des communications» (Bardin, 1993, p. 25).

Il s'agit d'un ensemble d'instruments méthodologiques diversifiés qui s'appliquent à des textes (discours, documents écrits, entretiens, textes littéraires, enquêtes, etc.). Par conséquent, toute communication peut être soumise à la technique de l'analyse de contenu qui associe la rigueur de l'objectivité à la richesse de la subjectivité. L'analyse de contenu vise donc à accéder à la signification intrinsèque de la communication en se servant de catégories explicites (Bardin, 1993).

Une distinction est à faire dans la nature même de l'analyse de contenu, selon les buts poursuivis par le chercheur (Mayer et Ouellet, 1991). Ainsi, si le chercheur cherche à «valider une hypothèse», l'analyse de contenu devra être plus systématique que s'il «explore un champ d'étude». Le premier but de l'analyse de contenu est de «prouver» alors que le second est de «voir» (Bardin, 1993, p. 33), ces deux fonctions de l'analyse de contenu pouvant cohabiter. À partir de cette distinction, il est possible de formuler six types d'analyse de contenu (Mayer et Ouellet, 1991): premièrement, l'*analyse d'exploration de contenu* vise d'abord et avant tout la recherche d'hypothèses, d'orientations dans un champ d'étude. Le deuxième type, l'*analyse de vérification de contenu*, sert à vérifier le bien-fondé ou le degré de validité d'hypothèses déjà déterminées. L'*analyse de contenu qualitative* est le troisième type: il permet de vérifier la présence de thèmes, de mots ou de concepts dans un champ d'étude. Quatrièmement, l'*analyse de contenu quantitative* calcule des données, les ordonne et établit des comparaisons en fonction de leurs occurrences. Les cinquième et sixième types sont l'*analyse de contenu directe* et

l'analyse de contenu indirecte. Dans le premier cas, le chercheur prend au pied de la lettre les données obtenues, ce que Mayer et Ouellet (1991) appellent le «contenu manifeste», alors que dans le second, il fait des inférences et s'intéresse au «contenu latent» des mots.

Ce découpage n'est pas exclusif parce que ces catégories d'analyse peuvent se chevaucher (Mayer et Ouellet, 1991). C'est souvent le matériel utilisé pour l'analyse qui détermine, du moins partiellement, l'analyse de contenu. Ainsi, le matériel donné (journaux, articles, documents divers) et le matériel rassemblé en vue d'un objectif (l'ensemble des questions auxquelles les données sont soumises pour vérifier les hypothèses) peuvent influencer le type d'analyse, mais jamais autant que le troisième genre de matériel, celui que le chercheur a créé expressément pour la recherche: réponses à un questionnaire, entrevues, etc. Il est normal de croire que ces derniers éléments peuvent avoir une influence plus grande sur le type d'analyse choisi parce que le chercheur a déjà effectué certains choix au moment de créer ce troisième genre de matériel. Rien n'est figé, quand il est question du matériel puisque tout est à réinventer chaque fois (ou presque), vu que chaque recherche est différente de celles qui l'ont précédée (Bardin, 1993).

La description de l'analyse de contenu représente le traitement de l'information contenue dans les documents écrits et oraux recueillis pour la recherche. Pour effectuer ce traitement, l'utilisation de «catégories» homogènes (le découpage est réaliste), exhaustives (la totalité du texte est découpé), exclusives (un même élément ne peut être classé dans deux catégories de manière aléatoire), objectives (deux codeurs doivent parvenir au même résultat) et pertinentes (adaptées au but de la recherche) est suggéré (Bardin, 1993). C'est le but de la recherche qui définit les catégories. Bardin (1993) le démontre par un exemple précis: on demande aux passagères (et aux passagers) d'une rame de métro de vider leur sac à main et on classe dans quatre boîtes différentes les objets contenus dans ces sacs. Comment pourrait-on effectuer le classement? Selon le but poursuivi par la recherche, les classements sont différents: la valeur marchande de l'objet en fonction de sa valeur estimée (portefeuille, paquet de cigarettes, stylo, etc.) peut être un classement. La fonction des objets peut être un autre classement: objets de maquillage, objets de la vie courante (stylo, lunettes, etc.), objets de détente (livre, baladeur, etc.). Bardin indique aussi qu'il est possible d'aller plus loin dans les observations en faisant des règles d'association (tel objet est toujours présent avec tel autre), d'équivalence (tel objet vaut bien tel autre objet) ou d'exclusion (tel objet n'est jamais présent si tel autre objet y est). Une fois ce classement effectué, l'analyse de contenu veille à faire de l'inférence, c'est-à-dire à déduire un propos à partir d'un autre propos qu'on sait être vrai. Reprenons l'exemple des sacs à main. Si la première étape est la description du contenu des sacs à main, l'inférence permet d'atteindre l'étape ultime, l'interprétation de cette description (la signification accordée aux différents objets): à telle heure, tel jour, à telle station, les dames qui prennent le métro sont issues de telles classes sociales pour telles raisons. L'inférence permet donc de faire le lien entre deux énoncés (ici, les objets) et d'estimer les suites, les effets possibles de ces énoncés.

Pour faire cette inférence et ces interprétations, il faut centrer l'analyse, entre autres, sur les éléments constitutifs de la communication: l'émetteur, le récepteur, le message, le médium (Bardin, 1993).

Reprenons ici les distinctions faites par Mayer et Ouellet (1991) sur l'analyse interne et l'analyse externe. Dans l'analyse interne, il s'agit de dégager les idées principales d'un texte, trouver les liens entre les différents contenus des différents documents, repérer l'absence ou la présence de certains thèmes. Bref, il s'agit d'analyser le contenu même de tous les documents récupérés. L'analyse externe, de son côté, vise plutôt à replacer un document dans son contexte, pour éclairer le contenu interne puisqu'il est tout à fait possible de combiner les deux sortes d'analyses dans une même recherche. Ils ajoutent même que «les résultats peuvent être fort intéressants» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 480). Ces distinctions permettent «d'atteindre» les inférences parce que c'est en analysant le contenu des deux types d'analyses (interne et externe) qu'on y parvient (Bardin, 1993).

Pour analyser le contenu des documents recueillis pour une recherche, une façon efficace de procéder consiste à coder ce contenu en fonction des thèmes, des objectifs de départ. Comme nous avons présenté une partie sur la codification au point précédent, nous n'y reviendrons pas ici. Ce que nous ajoutons concerne l'analyse de ces codes. Ainsi, il faut regrouper les réponses selon l'une ou l'autre des deux manières suivantes: du général au particulier (les rubriques de classification sont déterminées et on essaie de tout caser dans ces rubriques) ou du particulier au général, en essayant plutôt de trouver des rapprochements entre les éléments, quitte à ne donner un nom à la catégorie qu'en fin de procédure (Bardin, 1993). Ceci explique bien «l'allure de "va-et-vient" de l'analyse de contenu, entre théorie et technique, hypothèses, interprétations et méthodes d'analyse.» (Bardin, 1993, p. 80).

Une fois l'entretien codé, il faut en faire l'analyse thématique, c'est-à-dire découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (Bardin, 1993). Ces thèmes sont ensuite découpés à nouveau, dans la recherche des caractéristiques associées au thème central. L'analyse séquentielle permet de découper l'entretien en séquences choisies selon des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant). Selon les buts de l'étude, on pourra aussi faire l'analyse des oppositions, l'analyse de l'énonciation (évolution du style, silences, perturbations de langage, etc.).

L'analyse de contenu, comme tout autre technique, comporte certaines limites. Ainsi, la difficulté de créer des catégories significatives et une certaine subjectivité du chercheur peuvent nuire à l'avancement de la recherche et à la validation des objectifs de recherche. Une certaine crainte existe de voir les différents contenus (manifeste et latent) être dépouillés de leur contexte, privant ainsi l'étude des liens nécessaires pour en comprendre toute la portée (Mayer et Ouellet, 1991). Mais une bonne analyse de contenu peut apporter une mesure plus exacte de ce que l'on perçoit globalement et intuitivement (Mayer et Ouellet, 1991).

Comme nous avons décidé d'utiliser la technique de verbalisation concurrente, il était clair que nous devions enregistrer, sur bande audio et sur vidéo, les propos des enseignants et des élèves rencontrés. Ensuite, puisque nous voulions travailler avec du matériel écrit, nous avons opté pour transcrire

intégralement le contenu des enregistrements, c'est-à-dire la verbalisation durant l'acte de correction et de réécriture et l'entrevue semidirigée. Comme nous voulions analyser le contenu de la correction, de la réécriture et des entrevues (donc, faire de l'analyse de contenu), la transcription de protocoles était nécessaire pour transcrire le *verbatim* des enseignants et des élèves.

La segmentation et la codification nous ont permis de catégoriser les différents moments de la correction et de la réécriture, ce que nous voulions faire afin de pouvoir expliquer le travail de correction de l'enseignant et ainsi, pouvoir effectuer plus facilement une analyse comparative avec le travail de réécriture fait par l'élève. Pour effectuer la codification, nous avons construit un code en lien avec notre problématique, énoncée au premier chapitre.

3. Organisation de la recherche

Notre expérimentation s'est déroulée à l'automne 2006, du 26 octobre au 4 décembre. Quatre enseignants et seize élèves ont été rencontrés, ce petit nombre allant tout à fait dans le sens des observations de Mayer et Ouellet (1991), Miles et Huberman (1991) et Deslauriers (1991) quant à la taille des échantillons en recherche qualitative. Les quatre enseignants ont été rencontrés une première fois, puis nous avons rencontré leurs seize élèves (quatre par enseignant); nous avons finalement rencontré une deuxième fois les quatre enseignants avec les deuxièmes versions des textes produits par leurs élèves. Puisque nous voulions que les enseignants soient réellement en train de corriger des rédactions, dans un contexte réel de classe, il nous fallait les rencontrer au moment où ils corrigeaient effectivement des rédactions réalisées par leurs élèves. C'est pourquoi l'expérimentation s'est échelonnée sur si peu de temps.

3.1 Choix des participants

Les Directions des études des collèges participants avaient été contactées en janvier 2006, au moment du dépôt du projet de recherche PAREA. Il avait été question que les noms des enseignants qui participeraient à la recherche soient connus en mai, au moment de l'attribution de la tâche pour la session d'automne 2006.

Les enseignants ont été contactés par téléphone au cours du mois de septembre et ont accepté de participer à l'étude dans la mesure où il était possible pour nous de les rencontrer à des moments bien précis. Les participants ont été choisis par la Direction des études de leur collège, en fonction de leur engagement dans leur milieu de travail et de leur intérêt à participer à la recherche.

Nous avons eu un accord de principe avec un collège, en janvier 2006; toutefois, la Direction des études n'a jamais fourni le nom de l'enseignant qui allait participer à la recherche, malgré nos appels répétés et les appels de la part de la Directrice des études de notre collège. Nous avons donc dû opter

pour un « plan B » à la toute dernière minute (dans les premiers jours de la session d'automne 2006), lequel a consisté à travailler avec un enseignant de notre collège. À l'origine, nous ne voulions pas travailler avec un enseignant de notre collège étant donné que nous connaissons fort bien nos collègues et que les données auraient pu être biaisées. Heureusement, l'enseignant qui a pris la relève était nouveau à notre collège et nous le connaissions bien peu. Rappelons qu'une libération de 0,2 a été octroyée à la session d'automne 2006 aux enseignants qui ont participé à notre recherche. Il était du ressort des enseignants de choisir les quatre élèves qui allaient participer à la recherche.

3.2 Profil des enseignants rencontrés

Les quatre enseignants rencontrés sont de sexe féminin⁵³ et ont en moyenne 44 ans, le plus jeune enseignant étant âgé de 33 ans et le plus âgé ayant 57 ans. Ils enseignent depuis 16,5 ans en moyenne, leur expérience s'échelonnant de 2 à 32 ans. Ils enseignent au niveau collégial depuis 14,7 ans en moyenne, leur expérience collégiale s'étirant de un an à 28 ans. Ils travaillent tous dans la grande région métropolitaine de Montréal. Les quatre enseignants œuvrent dans un cégep public.

Les quatre enseignants rencontrés n'ont pas tous la même formation de base: un enseignant possède un baccalauréat en linguistique et la scolarité de la maîtrise en linguistique; un second enseignant possède une licence en lettres, un baccalauréat en enseignement du français langue première et une maîtrise en cinéma; le troisième enseignant est titulaire d'un B.A. et d'un M.A., en plus de la scolarité d'un doctorat; le quatrième enseignant possède un baccalauréat, une maîtrise et un doctorat en études littéraires. Un seul enseignant possède un brevet d'enseignement. Les enseignants fréquentent parfois les congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) ou s'inscrivent à des cours dans le réseau PERFORMA.

3.3 Profil des élèves rencontrés

Au moment où nous avons contacté chacun des enseignants par téléphone, nous lui avons dit qu'il devait lui-même choisir les quatre élèves qui allaient constituer son corpus. Ce choix se faisait à partir des rédactions déjà réalisées par ses élèves et en fonction d'un seul critère: les quatre élèves devaient être « moyens faibles », c'est-à-dire que les enseignants devaient estimer la réussite du cours avec une note entre 60% et 70%. Nous avons choisi cette caractéristique parce qu'il nous semble évident que ces élèves éprouvent des difficultés en français et qu'il faut se pencher sur leurs stratégies de compréhension

⁵³ Par souci d'anonymat et d'uniformité, nous utiliserons désormais le terme épïcène « enseignant ».

des commentaires et leurs stratégies d'écriture et que la réussite au cours de français 601-101 est un élément déterminant dans la poursuite de leurs études, comme on l'a vu au chapitre I. Chaque enseignant a donc sélectionné ses quatre élèves et leur a demandé s'ils acceptaient de participer à notre recherche. Nous avons également demandé aux enseignants de choisir deux garçons et deux filles, non pas parce que nous souhaitions faire une distinction dans l'analyse de leurs stratégies, mais plutôt par souci d'hétérogénéité. Dans un seul collège, où la clientèle féminine est nettement prépondérante, un enseignant a sollicité trois filles et un garçon pour participer à l'étude. Chaque enseignant devait aussi déterminer quels étaient les deux élèves dont les copies seraient corrigées « papier-crayon » et quels étaient les deux élèves dont les copies seraient corrigées à l'aide de commentaires enregistrés sur une cassette audio.

Parce que nous avons demandé aux enseignants de choisir les élèves sur la base des résultats obtenus dans leur cours depuis le début de la session d'automne 2006, le profil des élèves est alors un peu hétérogène. Des 16 participants, sept sont des garçons et neuf sont des filles; ils ont en moyenne 18 ans et pour neuf d'entre eux, il s'agit de leur première session au cégep. Pour les autres, cinq sont au cégep depuis un an (A-2005) et de ces cinq, deux ont effectué un changement de programme. Ils ont indiqué que leur moyenne au secondaire, dans leur cours de français, se situait autour de 65%, en moyenne (de 60% à 80%). Ils étudient en sciences humaines (4), en soins infirmiers (1), en danse (1), en muséologie (1), en technique de diététique (1), en sciences humaines profil administration (2), en sciences de la nature (2), en art dramatique (1), en arts et lettres (1), en informatique (1) ainsi qu'en accueil et intégration (1). Trois d'entre eux ont déjà effectué un changement de programme, un s'apprêtait à le faire pour la session suivante (H-2007) et un élève avait déjà vécu deux changements de programme. Ils ont donc le profil type d'un élève « moyen-faible », tel que diagnostiqué par leur enseignant, notamment à cause de leur moyenne au secondaire et d'un changement de programme au collégial.

4. Déroulement de la recherche

La recherche s'est effectuée en trois temps: tout d'abord, nous avons fait une première série de rencontres avec les enseignants afin qu'ils effectuent la première correction des textes de leurs élèves. Ensuite, nous avons rencontré les élèves qui ont pris connaissance des résultats obtenus dans leur texte et rédigé une deuxième version (V2) de leur texte, à la lueur des commentaires émis par leur enseignant. Finalement, nous avons rencontré les enseignants une deuxième fois pour leur soumettre les deuxièmes versions des textes de leurs élèves et obtenir une deuxième correction; les enseignants devaient alors dire s'ils avaient l'impression que les élèves avaient mieux fait dans leur deuxième version et dans quelles proportions ils croyaient que ces derniers avaient tenu compte de leurs commentaires au moment de la rédaction de la V2. Tous les participants ont toujours été rencontrés individuellement.

Rappelons que les quatre enseignants ont corrigé des textes s'apparentant à un commentaire composé, une analyse littéraire ou une explication de texte à partir d'une œuvre vue en classe et dont ils avaient rédigé la consigne. Bien que les devis ministériels prescrivent ces types d'écrits, nous avons remarqué que la définition donnée à un commentaire composé, une analyse littéraire ou une explication de texte est bien large. Les élèves ont une liberté bien différente, d'un cégep à l'autre, dans l'exercice de rédaction. Dans certains cas, les consignes sont suffisamment larges pour permettre une analyse soignée et qui puisse répondre aux intérêts des élèves; dans d'autres cas (un en particulier), le texte à rédiger doit être fait selon un carcan qui découragerait le plus aguerri des scripteurs.

4.1 Déroulement des rencontres

Pour pouvoir mener à bien l'ensemble de la recherche, vingt-quatre rencontres ont été nécessaires et 92 heures ont été prévues pour effectuer l'ensemble de ces rencontres.

Une première rencontre d'information a eu lieu au Cégep André-Laurendeau, le 12 octobre 2006, afin d'expliquer à trois des quatre enseignants participants les tenants et les aboutissants de la recherche. Cette réunion, d'une durée de deux heures, a permis d'expliquer les objectifs de la recherche et le déroulement éventuel des rencontres de correction; il a, de plus, été question des critères de sélection des élèves qui devaient participer à la recherche. Une autre rencontre a été nécessaire puisqu'un enseignant ne pouvait pas être de la réunion de groupe; nous sommes donc allée le rencontrer à son collège, la veille de cette rencontre d'équipe. C'est au moment de ces rencontres que nous avons aussi fait signer le formulaire de consentement⁵⁴ et remis les formulaires de consentement pour les élèves⁵⁵, afin qu'ils puissent les faire signer par leurs parents s'ils étaient mineurs. Nous avons également remis un questionnaire sociologique pour les enseignants⁵⁶ et pour les élèves⁵⁷.

4.1.1 Première rencontre avec les enseignants

Pour réaliser l'ensemble des premières rencontres avec les enseignants, pendant laquelle ils devaient corriger les quatre copies (deux en utilisant la méthode « papier-crayon » et deux en enregistrant leurs commentaires sur une cassette audio) et réaliser l'entrevue semidirigée, dix-sept heures et demie ont été nécessaires. La répartition des heures est présentée au tableau 3.1. Au moment de notre rencontre, l'enseignant avait à choisir l'ordre dans lequel il voulait corriger ses copies. Ces quatre rencontres ont eu lieu les 26 octobre ainsi que les 7, 11 et 15 novembre 2006.

⁵⁴ Le formulaire de consentement pour les enseignants est placé à l'annexe 5.

⁵⁵ Le formulaire de consentement pour les élèves, correction PC, est placé à l'annexe 6.
Le formulaire de consentement pour les élèves, correction cassette, est placé à l'annexe 7.

⁵⁶ Le questionnaire sociologique pour les enseignants est placé à l'annexe 8.

⁵⁷ Le questionnaire sociologique pour les élèves est placé à l'annexe 9.

Tableau 3.1 Répartition des heures de la première rencontre

enseignant	1 ^{re} rencontre
AT	4h30
EJ	4h30
MD	4h30
MS	4h
total	17h30

Ces rencontres ne se sont pas déroulées dans leur lieu habituel de correction: nous avons rencontré trois enseignants dans leur collège, dans un local adéquat pour effectuer la correction et les entrevues. Le quatrième enseignant a été rencontré dans un local de l'Université du Québec à Montréal, un samedi après-midi. Bien que nous voulions que l'activité de correction ressemble le plus à une activité réelle (c'en était une tout de même parce qu'ils avaient de vrais textes de leurs vrais élèves et qu'ils devaient les leur remettre), nous avons choisi de faire les rencontres dans leur collège, étant donné que nous avions également à rencontrer des élèves. Ce choix nous a un peu éloignée du concept de « milieu naturel » énoncé par Deslauriers (1991), les enseignants rencontrés ayant l'habitude de corriger à la maison.

Chacune des rencontres se déroulait d'une façon précise. Chaque fois, nous étions accompagnée d'une collaboratrice qui avait la responsabilité de filmer le déroulement de la rencontre sur bande vidéo. Elle fut chargée, par la suite, d'effectuer un montage pour faciliter le visionnement.

À notre arrivée, nous installions d'abord le magnétophone, de façon à capter les discussions libres avant le début de la séance de correction. Comme les enseignants savaient qu'ils avaient à corriger devant nous, ils avaient déjà quelque chose à dire sur la correction, la façon dont ils vivaient cette activité incontournable du travail de l'enseignant. Pour ne pas perdre des données qui auraient pu être précieuses pour notre recherche, nous avons tout enregistré, même si nous n'avions pas « officiellement » commencé l'entrevue. Les transcriptions des rencontres démontrent bien que les conversations du début portent sur des sujets fort variés, mais nous ne voulions pas risquer de perdre des renseignements importants, reprenant ainsi les conseils de Poisson (1990) qui suggèrent au chercheur de prendre note des entretiens imprévus. Aucun des enseignants rencontrés n'a exprimé d'inquiétude à être enregistré et filmé. Malgré nos consignes qui leur demandaient de verbaliser pendant la correction, certains enseignants ont éprouvé un peu de mal à effectuer la tâche de correction en verbalisant, ce qui fait que nous avons dû poser des questions à quelques reprises pour obtenir des informations à des moments précis. Nous avons aussi pris des notes à chaque rencontre, qu'elle ait eu lieu avec un enseignant ou avec un élève. Ces notes sont précieuses pour expliquer des prises de vue ou des commentaires enregistrés.

Pour les besoins de la recherche, la suite de la rencontre était également filmée sur bande vidéo (avec son) et enregistrée sur bande audio, quoi que dise Poisson (1990) sur les difficultés techniques liées à la manipulation de ces appareils. Depuis 1990, les appareils audio et vidéo se sont grandement raffinés et leur manipulation est aujourd'hui chose relativement aisée. Il était évident que nous devions

utiliser ces supports techniques puisque nous demandions à nos participants de verbaliser pendant leur activité de correction et qu'il s'avérait difficile de prendre des notes très significatives en même temps. La caméra vidéo était placée de façon à prendre, en plan rapproché, tout le haut du corps (du visage à la poitrine) de l'enseignant afin de capter son regard et ses attitudes non verbales. Il était également possible de voir la copie sur la table, mais impossible de lire ce qui s'y trouvait.

Une fois installé, l'enseignant prenait connaissance des consignes pour effectuer la correction⁵⁸ et choisissait l'ordre dans lequel il voulait corriger les copies et il les corrigeait selon son habitude, avec le matériel qu'il utilisait normalement et de la façon dont il le faisait habituellement. La correction de chacune des copies a pris en moyenne 45 minutes.

Une fois les deux copies corrigées en utilisant les commentaires écrits, l'enseignant devait reprendre l'exercice, mais en enregistrant les commentaires pour l'élève sur une cassette audio; au lieu d'écrire des commentaires sur la copie de l'élève, l'enseignant lisait le texte à voix haute et disait ses commentaires au fur et à mesure de sa lecture. Le tout était enregistré sur une bande audio qui s'adressait uniquement à l'élève; c'est donc pour cette raison que nous n'avons pas pu intervenir en cours de correction pour poser des questions à l'enseignant sur le travail qu'il était en train d'exécuter. L'enseignant n'était donc pas occupé à nous parler, mais plutôt à parler à l'élève, ce qui a fait que les propos tenus n'étaient forcément pas tout à fait les mêmes. Nous avons alors une cassette uniquement pour la correction pour l'élève, laquelle lui a été remise avec sa copie corrigée. Nous avons évidemment pris la précaution de doubler la cassette avant de la laisser aux élèves.

Une fois les quatre corrections terminées, nous avons mené une entrevue semidirigée avec chacun des enseignants. Parfois, certains enseignants ont commencé la discussion après la première copie corrigée parce qu'ils avaient envie de parler de cette copie ou qu'ils avaient quelque chose à dire sur l'acte de corriger. Nous avons donc modifié le déroulement original pour adopter cette nouvelle démarche, si l'enseignant en manifestait le désir.

L'entrevue semidirigée comportait un certain nombre de questions différentes pour les enseignants⁵⁹ et pour les élèves⁶⁰, mais le participant pouvait dévier légèrement de la trajectoire sans se faire rappeler à l'ordre. C'est le principe même de l'entrevue semidirigée (Deslauriers, 1991; Mayer et Ouellet, 1991; Poisson, 1990) que de laisser à l'interviewé la chance de dévier légèrement des questions posées par l'intervieweur. Les enseignants se sont aussi servis de cette rencontre pour se défouler: ils ont critiqué l'enseignement, la réussite des élèves, la faiblesse de certains élèves qui arrivent au cégep sans les connaissances préalables, les programmes d'enseignement du français du secondaire, la qualité du français dans les écoles, l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Dans certains cas, nous les avons laissés parler si le sujet pouvait se rattacher à notre sujet de recherche; d'autres fois, nous avons

⁵⁸ Les consignes pour corriger sont placées à l'annexe 10.

⁵⁹ Les questions d'entrevue semidirigée pour les enseignants sont placées à l'annexe 11.

⁶⁰ Les questions d'entrevue semidirigée pour les élèves sont placées à l'annexe 12.

dû ramener les enseignants au sujet d'étude. Évidemment, selon le déroulement de la discussion, les questions prévues n'ont pas toujours été traitées dans l'ordre selon lequel elles avaient été prévues.

Notons au passage que l'entrevue semidirigée a également été filmée, mais le film n'ajoutait aucune information étant donné que nous avions déjà toutes les informations sur bande audio.

4.1.2 Rencontre avec les élèves

Une fois les copies d'un enseignant corrigées, nous pouvions envisager rencontrer les élèves. Ainsi, c'est plus de 66h30 de rencontres que nous avons vécues en quatre semaines, entre le 27 octobre et le 29 novembre. Notons que sur les 16 étudiants, un seul étudiant a oublié sa rencontre; heureusement, nous avons pu le rencontrer le lendemain. Pour mener à bien nos rencontres dans le temps qui nous était imparti, nous avons dû rencontrer deux élèves dans la même journée à trois reprises. Le tableau 3.2 en fait état.

Tableau 3.2 Répartition des heures de rencontres avec les élèves selon le type de correction effectué

Cassette			Papier-crayon		
AB	6 novembre	4h	ET	27 octobre	4h
JK	6 novembre	4h30	JL	27 octobre	4h
SM	9 novembre	4h30	MC	8 novembre	3h30
MB	14 novembre	4h30	JB	8 novembre	4h
AG	15 novembre	4h30	KS	16 novembre	4h
SJ	17 novembre	5h	GD	20 novembre	4h
MM	21 novembre	4h30	PB	22 novembre	3h30
DL	23 novembre	4h	VL	29 novembre	4h
Totaux		35h30			31h

Les rencontres avec les élèves se déroulaient selon un cadre relativement précis; étant donné qu'ils savaient à l'avance ce que nous attendions d'eux, il n'a fallu que quelques minutes pour expliquer le déroulement de notre rencontre, la rencontre étant un peu plus fixe, parce qu'elle comportait une structure un peu plus « chronologique ». Nous leur remettions leur copie corrigée et ils avaient quelques instants pour en prendre silencieusement connaissance. Pour les élèves dont les copies avaient été corrigées papier-crayon, nous leur demandions de lire leur texte à voix haute et de lire les commentaires au moment où ils les rencontraient dans leur lecture. Ils devaient alors dire ce qu'ils en comprenaient. Quant aux élèves dont les copies avaient été corrigées sur cassette, les élèves écoutaient l'enregistrement, qu'ils pouvaient arrêter au besoin. Il leur avait été dit qu'ils pouvaient prendre des notes sur leur copie, à partir des commentaires de leur enseignant, sachant qu'ils avaient à écrire une deuxième version de leur texte. Ainsi, tous les élèves ont pris des notes sur leur copie en écoutant leur cassette. Ensuite, ils devaient dire comment ils allaient s'y prendre pour réécrire leur texte en tenant compte des commentaires, qu'ils aient été faits par écrit ou oralement. Puis, ils procédaient à la réécriture de leur texte, en verbalisant ce qu'ils faisaient. Dans certains cas, la verbalisation a été difficile

parce qu'ils avaient tendance à oublier qu'ils devaient dire ce qu'ils faisaient; c'est dans ce cas que nous devions intervenir pour leur poser des questions sur les processus qu'ils mettaient en branle pour retravailler leur texte. Toutefois, les enregistrements témoignent du travail intellectuel des élèves puisque certains d'entre eux ont bien peu modifié leur texte et travaillaient en silence, au moment de la retranscription de leur texte de la version 1 (V1) à la version 2 (V2). Ils arrêtaient leur écriture à la fin d'un paragraphe, par exemple, le relisaient à voix haute et commentaient le travail qu'ils venaient d'effectuer. Nous avons alors constaté que la verbalisation était peut-être un peu difficile pour ces élèves qui éprouvaient visiblement des difficultés à rédiger et tenir compte à la fois de la première version du texte à améliorer, des commentaires de l'enseignant et de la verbalisation à faire qui les plaçaient en état de surcharge cognitive. C'est pourquoi nous avons choisi de laisser travailler dans le silence ceux qui semblaient avoir plus de difficultés à verbaliser, en les arrêtant à des moments stratégiques pour qu'ils puissent alors verbaliser. L'entrevue semidirigée suivait l'activité de correction.

4.1.3 Seconde rencontre avec les enseignants

Une fois les quatre rencontres avec les élèves terminées, nous avons rencontré une seconde fois les enseignants, avec les deuxièmes versions des textes des élèves. Ces rencontres, qui ont eu lieu les 22, 24 et 28 novembre ainsi que le 4 décembre se sont toutes déroulées de la même façon. Nous remettons la V1 d'un texte à l'enseignant qui devait se le « remettre en tête », en regardant les points forts et les points faibles du texte et les commentaires rédigés. Dans le cas des corrections sur cassette, nous avons mis par écrit une « liste » des commentaires qui avaient été faits lors de l'enregistrement⁶¹. Une fois que l'enseignant avait bien en tête la première version du texte, nous lui remettons la seconde version, en lui demandant de la corriger, comme à l'habitude. Les enseignants faisaient régulièrement des va-et-vient entre la V1 et la V2, pour constater les changements et commentaient facilement les erreurs corrigées par les élèves ou les éléments qu'ils auraient voulu voir changés dans les textes.

Étant donné qu'il n'y avait pas d'entrevue semidirigée à la suite de l'activité de correction, ces deuxièmes rencontres ont été plus courtes comme en témoigne le tableau 3.3.

Tableau 3.3. Répartition du temps des première et seconde rencontres

enseignant	1 ^{re} rencontre	2 ^{de} rencontre	total
AT	4h30	3h	7h30
EJ	4h30	3h	7h30
MD	4h30	3h	7h30
MS	4h	2h30	6h30
total	17h30	11h30	29h

⁶¹ Voir l'annexe 13 pour un exemple de liste de commentaires transcrits à partir d'une correction sur cassette.

Même si la seconde rencontre a pris moins de temps, la « prise de connaissance » des textes V2 qui avaient été corrigés avec l'aide de la cassette ont pris un peu plus de temps que les textes V1 corrigés « papier-crayon » étant donné que les enseignants devaient lire les résumés des commentaires. Nous avons apporté les cassettes enregistrées et le matériel pour les écouter, si jamais un enseignant avait manifesté le désir d'écouter un extrait d'un de ses enregistrements; aucun enseignant n'a voulu écouter un extrait d'un enregistrement.

Au total, c'est 95h40 qui ont été nécessaires pour réaliser l'ensemble des rencontres de l'expérimentation.

4.2 Quelques difficultés techniques rencontrées

Bien que nous ayons préparé avec minutie chacune de nos rencontres, nous avons eu quelques difficultés techniques lors de certaines entrevues. Heureusement, aucune ne remet en cause les données que nous avons obtenues: la bande audio et la bande vidéo étaient complémentaires et nous avons pu travailler avec l'un ou l'autre des supports quand l'un des deux a cessé de fonctionner. Ainsi, à deux reprises, l'enregistrement sur la cassette audio a flanché; nous avons pu repiquer l'information sur la bande vidéo. Il s'agit là de pépins bien mineurs, compte tenu de l'ampleur de la cueillette des données et du nombre d'heures qui ont été nécessaires pour mener à bien l'ensemble des rencontres.

Devant l'ampleur des transcriptions à effectuer, nous n'avons pas toujours pris le temps de recorriger la qualité de la langue des *verbatim* transcrits par notre jeune secrétaire qui croulait sous le travail à réaliser.

4.3 Déroulement de l'analyse

Nous avons utilisé l'analyse de contenu afin d'analyser les rencontres avec les enseignants. Pour réaliser cette analyse de contenu, nous avons observé les étapes suivantes. Une assistante de recherche a d'abord effectué les transcriptions intégrales des enregistrements audios des rencontres avec les enseignants. Ensuite, pour nous assurer de la précision de nos transcriptions, nous avons complété nos données en observant les bandes vidéos des corrections. Afin de distinguer les propos de l'enseignant et la lecture du texte de l'élève, cette dernière partie est transcrite en caractères italiques. Comme souhaité par Deslauriers (1991), nos transcriptions tiennent compte des interlocuteurs et sont effectuées dans un français correct, mais qui tient compte de certaines particularités de l'oral.

Nous avons construit deux listes de codes afin de codifier correctement les différentes rencontres: nous avons une première liste de codes pour codifier la session de correction et l'entrevue semidirigée effectuée par l'enseignant et une seconde liste de codes servant à codifier la rencontre avec les élèves. Quelques modifications ont eu lieu au moment de cette tâche de mise en place des données d'analyse. Au moment de la codification, bien que nous ayons déterminé nos codes avant de commencer la

codification, il nous est arrivé d'ajouter quelques codes au fur et à mesure de l'activité de codification, quand nous nous apercevions que le travail fait à un moment précis par l'enseignant n'était pas préalablement défini par un code.

4.3.1 Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les enseignants

Nous avons travaillé à partir des transcriptions des rencontres avec les enseignants pour faire la codification⁶². Le tableau 3.4 est séparé en deux colonnes: la première présente les codes utilisés et la seconde, les concepts rattachés à ces codes.

Tableau 3.4 Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les enseignants

Codes utilisés pour l'entrevue semidirigée

DEP	Département de français (fonctionnement)
HAB CORR P	Habitudes de correction du prof
MAT CORR P	Matériel utilisé pour corriger par le prof
MAT EXA	Matériel proposé aux élèves pour l'examen
PREP EXA	Préparation des élèves à l'examen
QS	Question de l'interviewer
Z	Propos parallèles

Codes utilisés pour la correction V1 (papier-crayon)

CM FD	Commentaire sur le fond (sans écriture sur la copie)
CM FR	Commentaire sur la forme (sans écriture sur la copie)
CM TX	Commentaire sur le texte (sans écriture sur la copie)
CM ST	Commentaire sur la structure (sans écriture sur la copie)
CM POS FD	Commentaire positif sur le fond (sans écriture sur la copie)
CM POS FR	Commentaire positif sur la forme (sans écriture sur la copie)
CM POS ST	Commentaire positif sur la structure textuelle (sans écriture sur la copie)
CM POS TX	Commentaire positif sur le texte (sans écriture sur la copie)
DRL CORR	Déroulement de la correction
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond
EC CM FR	Écriture d'un commentaire sur la forme
EC CM POS FD	Écriture d'un commentaire positif sur le fond
EC CM POS FR	Écriture d'un commentaire positif sur la forme
EC CM POS ST	Écriture d'un commentaire positif sur la structure textuelle
EC CM POS TX	Écriture d'un commentaire positif sur le texte
EC CM ST	Écriture d'un commentaire sur la structure textuelle
EC CM TX	Écriture d'un commentaire sur le texte
EC NOTE	Écriture – explication de la note obtenue
EXPL CM FD	Explication du commentaire sur le fond par le prof
EXPL CM FR	Explication du commentaire sur la forme par le prof
EXPL CM ST	Explication du commentaire sur la structure textuelle par le prof
EXPL CM TX	Explication du commentaire sur le texte par le prof
EXPL NOTE	Explications sur la note donnée à l'élève

⁶² Un exemple d'une transcription d'une première et d'une seconde rencontre avec un enseignant est placé à l'annexe 14.

OBS EL	Observations sur l'élève
QS	Question de l'interviewer
Z	Propos parallèles

Codes utilisés pour la correction V1 (sur cassette)

CM FD O	Commentaire sur le fond fait oralement
CM FR O	Commentaire sur la forme fait oralement
CM POS O FD	Commentaire positif sur le fond fait oralement
CM POS O FR	Commentaire positif sur la forme fait oralement
CM POS O ST	Commentaire positif sur la structure textuelle fait oralement
CM POS O TX	Commentaire positif sur le texte fait oralement
CM ST O	Commentaire sur la structure textuelle fait oralement
CM TX O	Commentaire sur le texte fait oralement
DRL CORR	Déroulement de la correction
EC CM FD	Écriture d'un commentaire sur le fond
EC CM FR	Écriture d'un commentaire sur la forme
EC CM POS FD	Écriture d'un commentaire positif sur le fond
EC CM POS FR	Écriture d'un commentaire positif sur la forme
EC CM POS ST	Écriture d'un commentaire positif sur la structure textuelle
EC CM POS TX	Écriture d'un commentaire positif sur le texte
EC CM ST	Écriture d'un commentaire sur la structure textuelle
EC CM TX	Écriture d'un commentaire sur le texte
EC NOTE	Écriture – explication de la note obtenue
EXPL CM FD	Explication du commentaire sur le fond par le prof
EXPL CM FR	Explication du commentaire sur la forme par le prof
EXPL CM ST	Explication du commentaire sur la structure textuelle par le prof
EXPL CM TX	Explication du commentaire sur le texte par le prof
EXPL NOTE	Explications sur la note donnée à l'élève
OBS EL	Observations sur l'élève
QS	Question de l'interviewer
Z	Propos parallèles

Il convient d'observer que ces codes ont été construits avec des lettres qui rappellent la nature de l'observation que nous avons faite sur le texte de l'élève ou sur le travail fait par l'enseignant. Nous avons créé une nomenclature inspirée des conseils de Miles et Huberman (1991) qui suggèrent de coder avec des lettres qui rappellent le contenu du concept qu'il décrit. Ce sont ces listes de codes qui ont servi à codifier les entrevues⁶³, les corrections des premières versions (V1) des textes⁶⁴ et les secondes versions (V2) des textes écrits par les élèves.

4.3.2 Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les élèves

Afin de codifier le travail des élèves, nous avons travaillé à partir des transcriptions des rencontres avec les élèves⁶⁵. Les rencontres avec les élèves ont également été codifiées, à partir de codes reliés à

⁶³ Un exemple de codification d'une entrevue avec un enseignant est placé en annexe, d'abord en ordre chronologique (annexe 15), puis après le travail de tri (en ordre de codes) (annexe 16).

⁶⁴ Un exemple de codification de la correction d'une V1 papier-crayon est placé en annexe, d'abord en ordre chronologique (annexe 17), puis après le travail de tri (en ordre de codes) (annexe 18). Un exemple de codification de la correction d'une V1 sur cassette est placée en annexe, d'abord en ordre chronologique (annexe 19), puis après le travail de tri (annexe 20).

⁶⁵ Un exemple de deux transcriptions de rencontres avec deux étudiants est placé en annexe : une correction papier-crayon (annexe 21) et une correction cassette (annexe 22).

la fois à certains codes utilisés pour codifier le travail des enseignants, de façon à pouvoir établir des liens entre les deux activités. C'est ce que présente le tableau 3.5.

Tableau 3.5 Codes utilisés pour la codification des rencontres avec les élèves

Codes utilisés pour l'entrevue semidirigée

BON TX	Bon texte (ce qu'est un bon texte pour l'élève)
DEF CORR	Définition de la correction
DRL CRS FRA	Déroulement du cours de français
DRL ET	Déroulement des études
HAB CORR EL	Habitudes de correction de l'élève
HAB ECR EL	Habitudes d'écriture de l'élève
HAB RÉÉC EL	Habitudes de réécriture de l'élève
IMP CORR	Importance de la correction
PERC HBL FRA	Perception des habiletés de l'élève en français
PERC COMP CORR	Perception de la compréhension de la correction de l'élève (dans l'absolu)
HAB REC CORR	Habitudes de réception des corrections

Codes utilisés pour la compréhension de la V1 et l'écriture de la V2

COMP CM FD	Compréhension d'un commentaire sur le fond
COMP CM FR	Compréhension d'un commentaire sur la forme
COMP CM ST	Compréhension d'un commentaire sur la structure
COMP CM TX	Compréhension d'un commentaire sur le texte
COMP EF FD	Compréhension d'une erreur de fond
COMP ER FR	Compréhension d'une erreur de forme
COMP ER ST	Compréhension d'une erreur de structure textuelle
COMP ER TX	Compréhension d'une erreur globale dans le texte
CORR ER FD	Correction d'une erreur de fond (au moment de la réécriture)
CORR ER FR	Correction d'une erreur de forme (au moment de la réécriture)
CORR ER ST	Correction d'une erreur de structure (au moment de la réécriture)
CORR ER TX	Correction d'une erreur de texte (au moment de la réécriture)
DRL REEC	Déroulement de la réécriture
EXPL CM FD EL	Explication d'un commentaire sur le fond par l'élève
EXPL CM FR EL	Explication d'un commentaire sur la forme par l'élève
EXPL CM ST EL	Explication d'un commentaire sur la structure textuelle par l'élève
EXPL CM TX EL	Explication d'un commentaire sur le texte par l'élève
EXPL ER FD EL	Explication d'une erreur sur le fond par l'élève
EXPL ER FR EL	Explication d'une erreur sur la forme par l'élève
EXPL ER ST EL	Explication d'une erreur sur la structure textuelle par l'élève
EXPL ER TX EL	Explication d'une erreur sur le texte par l'élève
INCOMP CM FD	Incompréhension d'un commentaire sur le fond
INCOMP CM FR	Incompréhension d'un commentaire sur la forme
INCOMP CM ST	Incompréhension d'un commentaire sur la structure textuelle
INCOMP CM TX	Incompréhension d'un commentaire sur le texte
INCOMP ER FD	Incompréhension d'une erreur de fond
INCOMP ER FR	Incompréhension d'une erreur de forme
INCOMP ER ST	Incompréhension d'une erreur de structure textuelle
INCOMP ER TX	Incompréhension d'une erreur globale dans le texte
LTX CM	Lecture du texte et des commentaires (sans analyse par l'élève)

LTX V1	Lecture du texte V1 par l'élève
LTX V2	Lecture du texte V2 par l'élève
MAT REEC	Matériel utilisé pour réécrire le texte
PERC CORR	Perception de la correction
PERC V1	Perception de l'élève sur son texte V1
PERC V2	Perception de l'élève sur son texte V2
PREP EXA	Préparation des élèves à l'examen
QS	Question de l'interviewer
REC CORR	Réception de la correction (quand je remets le texte ou ses feelings)
REEC S CHG	Réécriture sans changement
STRAT REEC	Stratégies utilisées pour la réécriture
TRANS CM FD	Transcription d'un commentaire sur le fond (à l'écoute cassette)
TRANS CM FR	Transcription d'un commentaire sur la forme (à l'écoute cassette)
TRANS CM ST	Transcription d'un commentaire sur la structure (à l'écoute cassette)
TRANS CM TX	Transcription d'un commentaire sur le texte (à l'écoute cassette)
Z	Propos parallèles

Comme les codes utilisés pour analyser le travail des enseignants, ces codes font référence à des concepts définis dans notre objet d'études. C'est donc à partir de ces codifications⁶⁶ que nous avons commencé notre travail d'analyse des textes des élèves.

4.4 Difficultés rencontrées dans la codification

La codification des rencontres avec les élèves ne s'est pas effectuée sans heurt. Il n'était pas facile de comprendre ce qui relevait de la *compréhension d'un commentaire* mais d'une *incompréhension de la nature de l'erreur*. Plusieurs segmentations n'étaient pas porteuses d'information pertinentes et il était d'autant plus difficile de les codifier. Les propos des élèves n'étaient pas toujours clairs, et surtout, ils étaient très différents d'un élève à l'autre. La méconnaissance du métalangage de la langue et de l'analyse littéraire ressortait clairement, ce qui rendait, du coup, notre analyse – et l'ensemble de notre recherche – encore plus pertinente, mais beaucoup plus difficile que nous l'avions cru au départ. Nous avons donc opté pour d'autres stratégies d'analyse, étant donné l'ampleur des données auxquelles nous étions confrontées.

Nous sommes donc retournée au travail de correction des enseignants, puisque c'est avec les commentaires qu'ils avaient rédigés sur les copies des élèves que nous devons travailler : quelle compréhension les élèves avaient-ils de ces commentaires et comment étaient-ils capables de les intégrer dans l'écriture d'une deuxième version de leur texte? Nous avons donc opté pour faire un peu de coloriage : nous avons colorié les textes V1 et V2 des élèves pour visualiser les changements⁶⁷.

⁶⁶ Un exemple de codification d'une entrevue et de l'écriture de la V2 par un élève est placé en annexe, d'abord en ordre chronologique (annexe 23), puis après le travail de tri (en ordre de codes) (annexe 24).

⁶⁷ Un exemple de ce travail de coloriage est placé en annexe 25.

Nous avons utilisé les couleurs suivantes, choisies au hasard de nos crayons : le texte qui est demeuré inchangé a été surligné en orange; le texte changé a été surligné en vert; le texte qui a été enlevé entre la V1 et la V2 a été surligné en bleu dans la V1 et un trait a été placé sur la V2 à l'endroit où le texte original était placé; finalement, le texte ajouté a été surligné en mauve.

Nous avons aussi choisi de comptabiliser les erreurs des enseignants dans un tableau qui reprend les sept types de commentaires que nous avons énoncés au chapitre I, consacré à la problématique de notre recherche. Si nous voulions analyser quels étaient les commentaires les plus compris et les moins compris par les élèves, il était impératif d'en dresser une liste.

5. Rappel de notre objectif de recherche, de ses limites et des limites de la méthodologie adoptée

Notre objectif général de recherche est d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux. C'est donc par l'analyse qualitative qu'il nous est possible de confronter ce que voulaient dire les enseignants, au moment d'écrire leurs commentaires sur les copies de leurs élèves, et ce qu'en ont effectivement compris ces derniers et, surtout, ce qu'ils ont été capables d'en faire, dans l'écriture de la deuxième version de leur texte.

Les limites de cette procédure de recherche sont d'ordres différents. Tout d'abord, le nombre d'enseignants et d'élèves rencontrés impose une limite d'ordre méthodologique, même si une des caractéristiques de la recherche qualitative est de travailler avec un nombre restreint de sujets. Il est juste de croire qu'un nombre plus important d'enseignants et d'élèves pourrait illustrer peut-être différemment les données obtenues.

Ensuite, nous avons choisi de restreindre notre étude à l'analyse littéraire (ou au commentaire composé ou à l'explication de texte, selon les devis ministériels), réalisé en cours de première session d'études, vu son importance au sein du développement du curriculum de l'élève. La correction d'autres types de textes pourrait enrichir nos observations. En conséquence de ces choix, les élèves qui ont produit les textes sont âgés de 17 ou 18 ans et entament, pour la plupart, leurs études collégiales. En concentrant notre étude au début des études collégiales, nous avons obtenu des données spécifiques sans doute différentes de celles que nous aurions récoltées si nous avions fait notre recherche à la fin des études ou, par exemple, lors du cours 601-103-04 qui mène à l'Épreuve uniforme de français. De plus, comme nous voulions voir les enseignants dans une situation réelle de correction, nous étions tributaire de leurs habitudes d'enseignement et de correction. Nous avons tenu compte des consignes qu'ils avaient données à leurs élèves et des œuvres qu'ils avaient mises au programme de lecture. Finalement, le choix des instruments de correction impose une différence. Certains enseignants travaillent avec des grilles de correction plutôt détaillées alors que d'autres préfèrent une évaluation plus globale. On peut

penser que le type de commentaires émis n'est pas le même puisque certains enseignants ne «découper» pas le texte pour l'évaluer en fonction de critères contenus dans des grilles.

Nous avons aussi fait le choix de proposer la correction sur cassette à des enseignants qui n'en avaient pas l'habitude; il y a fort à parier que leurs commentaires se sont avérés justes, étant donné la grande similitude entre la correction sur cassette et les explications généralement données en classe par les enseignants. Or, dans une prochaine recherche, il faudrait peut-être trouver des enseignants qui ont intégré la correction orale dans leurs habitudes de travail.

Les limites de notre recherche sont d'un autre ordre. En janvier 2006, au moment de déposer notre demande de subvention à PAREA, nous avons étalé sur deux ans l'ensemble de la recherche, de la collecte de données à leur analyse, en indiquant que nous souhaitions rencontrer les enseignants avec une première version des analyses et utiliser un journal de bord professionnel qui aurait permis aux enseignants de prendre conscience différemment de leurs habitudes de correction. Nous voulions également utiliser un questionnaire d'attribution causale avec les élèves pour les aider à prendre conscience de leur degré de préparation à l'examen de production écrite. Toutes ces rencontres supposaient que la recherche s'étale sur deux ans. Or, la subvention de recherche ne nous a été accordée que pour un an, ce qui modifiait considérablement le suivi que nous voulions faire des données de recherche. Nous étions déçue, certes, non pas pour la richesse des données que nous allions obtenir, mais plutôt pour le suivi que nous ne pourrions pas faire auprès des enseignants et des élèves qui allaient participer à notre recherche. L'objectif de faire de ces quatre enseignants des agents de changements dans leur milieu ne pouvait pas se réaliser comme nous l'avions souhaité au départ, le rapport de recherche étant à terminer pour juin 2007.

Toutefois, la transcription des entrevues a pris un nombre considérable d'heures, ce que nous savions au départ, étant donné que nous avions déjà mené une autre recherche qualitative par le passé. Ainsi, il a fallu quatre mois à la secrétaire que nous avons engagée pour taper les transcriptions des entrevues, lesquelles ont été terminées en avril 2007. De plus, à la session d'hiver 2007, nous avons dû assumer une charge d'enseignement plus grande que ce qui avait été prévu au départ, ce qui nous laissait moins de temps pour travailler sur la recherche. Nous avons déplacé, avec l'accord de la Direction des études de notre collège, une libération de 0,2 de l'hiver 2007 à la session d'automne 2007 et, avec les responsables de PAREA, nous avons convenu que le rapport serait terminé en décembre 2007. Cependant, sur les recommandations d'autres collègues qui avaient déjà obtenu des subventions de PAREA, nous avons demandé une prolongation d'un an pour l'analyse des données et la production du rapport, ce qui nous a été accordé. Le rapport était donc à remettre en juin 2008.

Ce prolongement accordé en cours des travaux a eu des conséquences un peu tristes pour l'ensemble de la recherche et pour ses retombées. Notre projet de départ stipulait que nous allions travailler avec les enseignants choisis à la session d'automne 2006 (au moment de la cueillette des données) et d'automne 2007 (avec le début des résultats). Étant donné que nous devions repenser la

structure de la recherche sur un an, les rencontres de l'automne 2007 n'auraient évidemment pas lieu. À l'origine, les enseignants devaient compléter un journal de bord pendant les deux années de la recherche; nous avons aussi dû abandonner cette pratique dès le départ puisqu'elle était impossible à réaliser en un an. Pour les élèves, nous avons aussi dû laisser de côté le questionnaire d'attribution causale, n'ayant pas le temps de traiter l'information dans le temps qui nous était imparti au départ (neuf mois et demi : de septembre 2006 à mi-juin 2007). C'est donc dire que notre recherche, qui voulait faire des enseignants participants des agents de changement dans leur milieu, ne pourra pas atteindre cet objectif que nous trouvions important. Les enseignants prendront connaissance du rapport, et il leur reviendra, avec l'éthique professionnelle dont ils sont capables, de s'approprier les données et de les partager avec leurs collègues.

Toutefois, ces irritants ne remettent absolument pas en cause la richesse des données que nous avons obtenues; ces données sont sans égales pour la compréhension à la fois de l'acte de corriger par les enseignants de français et la réception des copies corrigées par les élèves.

CHAPITRE IV

Description et analyse des données

Ce quatrième chapitre présente la description et l'analyse des données que nous avons obtenues dans le cadre de notre recherche. Nous présentons, dans la première partie de ce chapitre, les définitions conceptuelles que les enseignants ont données à la correction des productions écrites et leur perception de ce travail dans l'ensemble de leur tâche ainsi que des commentaires écrits et oraux sur les textes des élèves, sur la première version des textes. La deuxième partie donne des indications sur les perceptions des élèves de ce qu'est un bon texte et sur la définition qu'ils donnent à la correction des textes faite par leurs enseignants. La troisième partie présente les premiers éléments pour établir une synthèse entre les perceptions des enseignants et celles des élèves quant à la correction.

Les quatrième et cinquième parties s'attardent à l'observation des textes d'élèves, d'abord dans la correction papier-crayon, puis dans la correction sur cassette. La dernière partie explique la correction des deuxièmes versions par les enseignants; suit une synthèse de l'ensemble du chapitre.

1. La correction : ce qu'en disent les enseignants

Une question est fondamentale avant même de commencer toute analyse : qu'est-ce que corriger une production écrite, dans la tête des quatre enseignants rencontrés ? Ils s'entendent tous pour dire qu'il s'agit d'évaluer des connaissances, pour constater si l'élève a atteint – ou non – les objectifs du cours. Certaines réponses permettent de réduire un peu les attentes de la correction : « Est-ce qu'il [l'élève] comprend ce qu'est un aspect de forme, un aspect de contenu, est-ce qu'il sait comment intégrer

ses citations » (EJ : E)⁶⁸. Mais globalement, il s'agit d'une vision d'ensemble de ce que l'élève doit maîtriser d'ici la fin de la session : « Ce qui m'intéresse, c'est de voir comment un élève chemine depuis le début du cours jusqu'à la fin » (EJ : E) ou « Corriger une copie me permet de vérifier si un étudiant a atteint les objectifs du cours, tant sur le plan de l'acquisition des connaissances que sur le plan de l'acquisition des méthodes de travail » (AT : J). La correction permet aussi aux enseignants de revoir ce qu'ils ont transmis aux élèves : « vérifier si ce que j'ai dit a été bien compris » (MS : J) ou « Je peux remettre en question mon enseignement si je me rends compte que trop d'élèves obtiennent des résultats insatisfaisants. » (AT : J). Les enseignants souhaitent surtout que les élèves tirent profit de la correction, bien qu'ils disent que cette partie de la tâche leur appartienne : « À lui de prendre les mesures nécessaires pour s'améliorer ou pour poursuivre sur la bonne voie déjà empruntée » (AT : J). Ils disent aussi que le succès de la correction et de l'appropriation des commentaires sont du ressort de l'élève : « Cela dépend des élèves et de la volonté qu'ils ont de comprendre. Je crois que plusieurs ne sont pas intéressés. » (MS : J). Pour les enseignants, la rétroaction est nécessaire dans l'apprentissage des élèves, au moment de la remise de copies corrigées : « C'est sur [moi] que repose le "sort" des élèves. C'est par cette tâche que [je] décide de la réussite ou de l'échec des élèves » (MS : J)

Les enseignants rencontrés s'entendent : la correction est une partie lourde de leur tâche, même s'ils arrivent à rendre les rédactions corrigées généralement en deux semaines. Deux enseignants font même l'effort de tenter de remettre les copies corrigées en une semaine, à un groupe donné. S'agit-il d'un travail nécessaire? Dans l'absolu, oui. Même s'ils sont un peu découragés devant l'ampleur de la tâche ou du peu de compréhension des élèves face à leurs corrections. La correction semble plus difficile en français 101, même si les textes sont plus courts que dans les autres cours de français; les jeunes arrivent du secondaire, très « inégalement » formés, et il importe à l'enseignant de 101 de « niveler » les connaissances et les compétences, qu'elles soient en littérature, en langue ou en méthodes de travail. En ce sens, les enseignants rencontrés admettent que la connaissance qu'ils ont de leurs élèves est primordiale pour pouvoir les aider adéquatement à développer leurs connaissances et leurs habiletés à écrire.

1.1 La préparation à une production écrite

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas demandé aux quatre enseignants d'avoir les mêmes caractéristiques pour la réalisation de la production écrite ; il importait, en fait, que l'exercice soit fait « comme d'habitude », de façon à ne pas changer les façons de faire, qu'il s'agisse de préparation ou de rédaction, pour les élèves, ou de correction, pour les enseignants.

68 Le verbatim tiré des rencontres avec les enseignants est identifié comme suit : les initiales de l'enseignant, suivi de E (entrevue), J (journal de bord), CV1 (correction papier-crayon de la V1), CCV1 (correction sur cassette de la V1) ou CV2 (correction de la V2). Si nécessaire, dans CV1, CCV1 et CV2, les initiales de l'élève dont l'enseignant corrigeait la copie sont indiquées après CV1 ou CV2.

C'est ainsi que AT a préparé ses élèves en étudiant trois extraits de *Dom Juan* (Molière)⁶⁹ en classe, sachant qu'il allait en choisir deux pour la rédaction du commentaire composé, dont un plus difficile, un défi pour les élèves plus doués, dit-il. Les élèves ne sont donc pas surpris par la nature de la rédaction ni par les extraits choisis : « J'estime que je ne suis pas là pour les couler et les faire sentir encore plus minables. Il y en a qui arrivent du secondaire et qui disent "moi je suis habitué à toujours avoir été nul" » (AT : E). Avant même la journée de la rédaction en classe, AT fait des ateliers préparatoires supplémentaires pour aider les élèves qui en éprouveraient le besoin. Certains élèves sont invités à venir faire ces ateliers. Les plus faibles, ceux qui auraient besoin d'aide, ne viennent pas nécessairement. Cet enseignant a même l'habitude d'aider les élèves en classe et de répondre à leurs questions, lorsqu'ils sont en période de rédaction parce que, dit-il, c'est le meilleur moment pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences et leurs connaissances. C'est pour toutes ces raisons qu'il croit qu'un examen de production écrite ne doit jamais être une surprise pour les élèves. La rédaction que AT a corrigée pour la recherche a été réalisée en classe, en deux cours de deux heures chacun.

Dans le cas de MD, les consignes données sont un peu plus serrées : le département de français a longtemps corrigé « à l'aveugle »⁷⁰, obligeant, du coup, les enseignants à ne considérer qu'une seule façon de rédiger une analyse littéraire, avec un carcan assez serré : deux cents mots pour l'introduction qui doit obligatoirement comprendre le contexte de l'œuvre et la vie de l'auteur, cent mots pour faire le résumé de l'extrait et un nombre tout aussi précis de mots pour les deux paragraphes de développement et la conclusion. Cette façon de faire a appris à MD à se « détacher » de ses élèves et à considérer le texte avant tout. L'œuvre utilisée au moment de la recherche, *Paul et Virginie* (Bernardin de Saint-Pierre)⁷¹, a été étudiée en classe et des notes sur l'auteur et le contexte de l'œuvre ont été remises aux élèves, de façon à leur permettre de réaliser correctement les deux premiers paragraphes de l'introduction de l'analyse littéraire. La rédaction que MD a corrigée pour la recherche était ce qu'il appelle une « simulation » : l'introduction qui comprend le contexte de l'œuvre et de l'auteur, le résumé et un paragraphe de développement (qui relève de l'analyse littéraire). Le tout devait faire autour de cinq cents mots et a été rédigé en classe, en deux heures.

Pour EJ et MS, les œuvres avaient aussi été étudiées en classe : *Le Père Goriot* (Balzac)⁷² pour les élèves de MS et trois nouvelles de Maupassant pour les élèves de EJ : « La Parure », « La Rose » et « Boule de Suif »⁷³. Les élèves de EJ ont pu faire un plan sur chaque extrait et c'est à partir de ces trois plans qu'ils en ont choisi un pour faire leur commentaire composé, lequel a été commencé en classe et terminé à la maison. Les élèves de MS ont aussi vécu ce déroulement (commencé en classe et terminé à la maison).

69 Les deux extraits de *Dom Juan* qui ont servi au commentaire composé pour les élèves de AT sont placés à l'annexe 26.

70 On appelle « correction à l'aveugle » quand, au moment de l'évaluation finale, les enseignants corrigent des copies des élèves qui ne sont pas les leurs et qu'ils ne savent pas quel a été leur enseignant.

71 L'extrait de *Paul et Virginie* est placé en annexe 27.

72 L'extrait du *Père Goriot* est placé en annexe 28.

73 Les extraits des nouvelles sont placés en annexe 29.

1.2 La remise des copies corrigées

Les enseignants s'entendent pour souligner l'importance de la correction dans leur tâche, bien sûr, mais aussi dans l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi ils sont conscients de l'importance de la remise des copies corrigées, même si tout ce travail ressemble parfois à un coup d'épée dans l'eau : « J'ai déjà vu des élèves jeter une copie après en avoir seulement consulté la note... » (AT : J). Et malheureusement, « très souvent, ils répètent souvent les mêmes erreurs » (MS : E). Il s'ensuit une certaine démotivation chez les enseignants, comme le souligne MS : « J'ai souvent eu tendance à penser que plusieurs n'étaient pas intéressés, ou alors c'est trop compliqué ou ils sont trop timides pour venir demander ou un autre paquet de raisons. » (MS : E).

À chaque fois qu'ils remettent les copies corrigées, les enseignants souhaitent effectuer du travail avec les élèves. Parfois, il s'agit d'expliquer oralement les éléments bien réussis et moins bien réussis, en espérant que les élèves prennent ces informations en note. Généralement, les enseignants prennent ensuite le temps de remettre les copies, en offrant du temps en classe pour que les élèves puissent revoir leur copie, comprendre les commentaires des enseignants et voir comment ils peuvent s'améliorer, en vue des productions écrites à venir. Par exemple, AT dit offrir de la rétroaction, faire un corrigé pour l'ensemble de la classe, prendre le temps de réexpliquer les notions moins bien comprises, quitte à rencontrer les élèves individuellement si nécessaire. Quant à EJ, il dit trouver difficile la correction, émotivement parlant, quand les jeunes ne réussissent pas; c'est son côté protecteur qui voudrait qu'ils réussissent : « Il faut absolument que j'essaie de me détacher sur le plan émotionnel parce que je les maternelle beaucoup. » (EJ : E).

Les élèves comprennent-ils les commentaires rédigés par leurs enseignants sur leurs copies? Globalement, les enseignants croient que oui. La preuve? Les deuxièmes rédactions sont généralement meilleures que les premières, croit AT. En même temps, AT tient un discours apparemment contradictoire : « Ils les comprennent, mais ne savent pas les réutiliser parce que les mêmes erreurs se répètent » (AT : J). Cela voudrait dire que les enseignants ont l'impression que les élèves *comprennent* les commentaires au moment de la réception de la copie corrigée, mais ne savent pas comment s'en servir lors d'une production écrite subséquente, qu'ils n'arrivent pas à *transférer* l'information contenue dans les commentaires. Selon MS, il s'agit d'une certaine volonté qu'on n'observe pas toujours chez les élèves. Les observations sont différentes selon les élèves dont les enseignants parlent : « Je suis déçue parce que JB, je me suis assise à côté de lui, je lui ai tout réexpliqué, toutes mes corrections, parce qu'il y avait trop de fautes, puis je vois que ça n'a pas porté fruit autant que je l'espérais. » (AT : E).

1.3 Habitudes de correction

Les quatre enseignants qui ont participé à notre recherche ont des habitudes de correction différentes les unes des autres qu'il nous a paru important de relever ici. Pour chaque enseignant, nous ferons état du matériel utilisé pour corriger et du déroulement de la correction.

Pour AT, le matériel de correction⁷⁴ comprend une grille de correction qu'il s'est créée et qui n'est pas nécessairement utilisée par l'ensemble des enseignants de son département. Par contre, les codes d'identification des erreurs de langue sont les mêmes pour l'ensemble des professeurs de français. La grille d'évaluation attribue 30% à la qualité de la langue et 70% au contenu du commentaire composé, selon les règles départementales. La note sur la qualité de la langue est attribuée selon un ratio d'erreurs d'une faute aux 35 mots ; ainsi, un élève aura 18/30 (l'équivalent de 60%) s'il fait 20 fautes dans un texte de 700 mots. Comme il se dit très sensible à la présentation visuelle des travaux, il prépare, à l'intention des élèves, un « cahier de préparation » et un « cahier d'examen » où les pages sont déjà lignées pour que les élèves puissent y rédiger leur commentaire composé. Afin de « passer à travers la pile », AT sépare ses corrections en deux piles selon les sujets choisis, à l'intérieur d'un même groupe. Armé de son crayon vert pour écrire sur la copie de l'élève et d'un crayon à la mine pour écrire sur la grille d'évaluation, il fait généralement deux lectures du texte : une première lecture pour relever les erreurs de langue et une seconde, pour évaluer le contenu du commentaire composé. Les commentaires globaux sont écrits sur la grille d'évaluation. Il a aussi fait le choix de vouvoyer les élèves en écrivant les commentaires, alors qu'il tutoie les élèves en classe.

Du côté de MS⁷⁵, il travaille sans grille d'évaluation et sans liste de codes pour identifier les erreurs de langue. Toutefois, il nous a indiqué avoir une « grille dans sa tête » qui se détaille ainsi : 25% de la note est attribué pour le français écrit en fonction d'une grille de fréquence d'erreurs et 75% pour le contenu de l'explication de texte. Ces 75% sont ensuite séparés : 15% pour l'introduction, 50% pour le développement et 10% pour la conclusion. Toutefois, il s'agit là d'observations plutôt qualitatives, étant donné qu'une note globale pour le contenu apparaît sur la copie de l'élève. Quant aux codes pour la langue, MS utilise plutôt ce que nous avons défini comme des faux codes. Ainsi, un soulignement sous un mot indique une mauvaise orthographe lexicale ou grammaticale, ou une mauvaise conjugaison. Un cercle autour de quelques lettres indique un mauvais choix de sens, un mauvais pronom, un mauvais temps de verbe ou une mauvaise préposition. Le symbole Λ est placé dans la phrase où un mot est manquant; une barre oblique / indique un mot en trop et quelques mots entre crochets [] stipulent une erreur de syntaxe. À chaque erreur, un X est écrit dans la marge de gauche pour faciliter le comptage des erreurs, une fois la correction terminée. Afin de faire une correction juste, MS fait deux lectures : une première pour juger de la qualité de la langue et une seconde pour juger du contenu de l'explication de texte. Au début de sa carrière, MS faisait trois lectures, mais maintenant, question de survie dit-il, deux

74 Voir en annexe 30 pour le matériel de correction de AT.

75 Voir en annexe 31 pour le matériel de correction de MS.

lectures sont suffisantes : « Je pense beaucoup plus à moi qu'avant dans ce processus de correction-là » (MS : E). Afin d'être juste dans l'attribution des notes, MS attend d'avoir lu les copies de tous les élèves d'un groupe donné, puis revient aux premières copies pour leur donner une note, en fonction des commentaires écrits et de ce qu'il a lu dans l'ensemble du groupe. Cette façon de faire est peut-être tributaire du fait qu'il n'utilise pas de grille d'évaluation et ainsi, se sent « obligé » de comparer les productions écrites entre elles, et non pas en fonction de ce qui est attendu comme performance de la part d'un élève du cours de français 601-101, allant dans le sens de l'évaluation normative que nous avons définie au chapitre II. Comme AT, MS vouvoie les élèves sur leurs copies : « Pour moi, la façon de vouvoyer à l'écrit, c'est une forme de censure. Je me suis rendu compte que quand je vouvoyais, c'était moins raide que quand je tutoyais. » (MS : E). Selon lui, les élèves sont moins choqués par les propos quand ils sont vouvoyés. Puis, comme il le dit lui-même, les élèves viennent le voir une fois les copies corrigées remises parce qu'ils n'arrivent pas à lire sa graphie, ce qu'il considère comme un problème qu'il n'a cependant pas réglé au fil des années.

Le troisième enseignant avec qui nous avons travaillé, EJ, utilise à la fois une grille d'évaluation et un code pour identifier les erreurs de langue⁷⁶. Bien qu'il utilise un code, il lui arrive de corriger les erreurs sur la copie de l'élève, selon les élèves et la nature des erreurs : « Je corrige davantage les erreurs de syntaxe » (EJ : E), ce qui n'est pas tout à fait exact, si on observe les corrections qui ont été faites dans le cadre de notre étude : beaucoup de correction de langue de toutes natures ont été faites. La grille de correction utilisée par plusieurs enseignants de français 601-101 de son département octroie 70% des points pour le contenu et 30% pour la qualité de la langue, tel que le stipulent les règles du département, à raison de 1% par erreur de langue. Pour lui, utiliser une grille de correction va de soi : « Ça me rassure par rapport aux critères d'objectivité [...] et à mon attitude vis-à-vis la première copie et la vingtième. [...] ça me ramène à l'idée de tout ce qui doit être le commentaire composé » (EJ : E). À la fin de la correction d'un texte, avant d'attribuer les notes aux différents critères, il écrit un relativement long commentaire sur la grille d'évaluation; ce commentaire à propos de l'ensemble du texte l'aide à réfléchir aux notes qu'il s'apprête à donner. L'enseignant EJ corrige en vert et, contrairement à MS et à AT, EJ tutoie les élèves sur leurs copies, comme il le fait en classe.

Le dernier enseignant rencontré, MD, corrige en rouge pour envoyer « un message d'urgence » (MD : E) aux élèves. Il utilise une grille d'évaluation⁷⁷, la même grille pour tous les enseignants qui donnent le cours 601-101, ce qui est normal étant donné qu'ils ont longtemps pratiqué la « correction à l'aveugle ». La grille prévoit 100 points pour le contenu et la structure auxquels points il est possible de retrancher jusqu'à 30 points pour la qualité de la langue, selon un calcul fort complexe de fréquence d'erreurs en fonction du nombre de mots attendus et effectivement écrits. Les erreurs de langue comptent pour ½ point par faute. Les erreurs de langue sont indiquées par des cercles ou des demi-lunes dans le texte; aucune autre marque (comme des codes ou comme le X en marge de MS) n'aide le

⁷⁶ Voir en annexe 32 pour le matériel de correction de EJ.

⁷⁷ Voir en annexe 33 pour le matériel de correction de MD.

calcul des erreurs. MD a dit, au moment de certaines corrections, ne pas compter certaines erreurs qui se répétaient; pourtant, les mêmes traces paraissent sur la copie, ce qui rend, à notre avis, le décompte des erreurs extrêmement périlleux. Il utilise cependant quelques codes relativement connus : MD (mal dit), TMD (très mal dit) ou TBD (très bien dit). Comme AT, MD prépare un « cahier d'examen » pour les élèves, parce que ça donne du décorum à l'exercice : « La copie n'est peut-être pas meilleure, mais il y a une prise de conscience que c'est important ce que l'on fait » (MD : E). Les commentaires écrits par MD sont surtout à l'infinitif, ce qui ne nous a pas permis de conclure s'il tutoyait ou vouvoyait les élèves dans l'écriture des commentaires.

Comme on le voit, les enseignants ont des façons très différentes d'effectuer le travail de correction, à la fois par le matériel utilisé, la manière d'indiquer les erreurs de langue ou même d'effectuer le décompte de ces erreurs. Deux enseignants (et leur département) octroient 30% de la note à la langue (un enseignant selon le principe de la fréquence d'erreurs et l'autre, dans l'absolu : une erreur équivaut à 1%) en « ajoutant » le résultat sur 30 à la note sur 70 obtenue pour le contenu. Un autre enseignant octroie 25% de la note, selon un calcul de fréquence d'erreurs et d'ajout au 75% obtenu pour le contenu alors que le dernier enseignant (et son département) octroie 30% de la note en calculant en terme de fréquence d'erreurs, mais en retranchant de 100, jusqu'à concurrence de 30 points, en calculant ½ point par faute. C'est dire la disparité de la correction entre les différents collèges et, en extrapolant un peu, entre les collègues d'un même département, selon les cours donnés.

1.4 Les commentaires écrits sur les textes des élèves

Dans notre recherche, les enseignants ont corrigé chacun quatre copies, selon deux modalités de correction : la méthode dite « traditionnelle », qui consiste à écrire des commentaires sur la copie de l'élève, et la méthode de la correction audio, où l'enseignant enregistre ses commentaires sur une cassette audio. Afin de bien comprendre ces deux modalités de correction et leurs implications sur l'apprentissage des élèves, nous avons choisi de présenter séparément les résultats obtenus à la fois dans la correction de la V1 par les enseignants et de l'écriture de la V2 par les élèves. C'est donc huit des seize copies qui ont été corrigées avec la méthode « papier-crayon ».

Notre première analyse porte donc sur la nature des commentaires écrits sur les copies d'élève, en fonction des sept types de marques, présentées au chapitre I. Nous avons aussi choisi de séparer les marques en fonction de quatre éléments propres à la rédaction : la langue, la structure textuelle, le contenu et le texte. Le tableau 4.1 présente les sept types de marques et leur répartition dans les copies d'élèves.

Tableau 4.1. Répartition des marques dans la correction papier-crayon

Tous les profs	ÉCRIT langue	ÉCRIT langue*	structure	contenu	texte	TOTAL
1. Absence						
2. Correction	62	-	0	5	0	5
3. Trace	137	-	7	10	0	17
4. Code	130	-	0	0	0	0
5. Exclamatif	-	13	5	18	0	36
6. Constat	-	17	14	40	5	76
7. Mélioratif		13	10	10	0	33
TOTAL	329	42	36	83	5	166

* en ayant retiré les codes ou les traces

Quelques définitions conceptuelles, ici, dans un but de compréhension. Le critère « langue » regroupe tout ce qui touche à la qualité du français écrit : la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et le vocabulaire. Le critère « structure textuelle » comprend, généralement, trois sous-critères : l'introduction, le développement (avec citations si nécessaire) et la conclusion, ces éléments étant présentés par des marqueurs de relation appropriés. Ce critère s'attarde à la présence de ces éléments, pas nécessairement à leur pertinence. Par exemple, l'introduction doit comprendre le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. Si le sujet amené est absent de l'introduction, il s'agit d'une erreur de structure textuelle. Cependant, si le sujet amené est présent, mais que l'élève remâche des insanités que l'enseignant a interdit d'utiliser (par exemple, « Depuis que la littérature existe... »), il s'agit là d'une erreur de contenu. Le contenu, c'est donc l'intelligence des propos tenus par l'élève, la qualité de l'analyse, la compréhension de l'extrait lu, les exemples choisis avec soin, l'agencement des explications et des citations, la capacité de synthèse de l'élève, les propos tenus en introduction ou en conclusion. C'est évidemment dans le développement qu'est concentrée la différence entre une analyse littéraire, un commentaire composé ou une explication de texte, les trois types d'écrits proposés par les devis ministériels pour le cours de français 601-101. La notion de « texte », quant à elle, vise l'écrit complet réalisé par l'élève; cela renferme à la fois la qualité de la langue, la qualité de la structure textuelle et la qualité du contenu. Les commentaires des enseignants pouvant s'attarder à l'un ou à l'autre des aspects ou toucher le texte dans son ensemble, nous avons cru bon d'ajouter cette colonne, bien que le « texte » ne soit pas jugé comme un tout par les enseignants, qui préfèrent, généralement, évaluer séparément ses différentes composantes.

La première colonne du tableau 4.1 « ÉCRIT – langue » (en gris) fait état de toutes les marques laissées sur les huit copies corrigées « papier-crayon ». Rappelons qu'à chaque fois qu'un enseignant laisse une marque sur la copie de l'élève, nous comptabilisons un commentaire. Il est normal que les deux types de marques qui récoltent le plus haut taux d'utilisation soient la correction (62), la trace (137) et le code (130) : deux enseignants utilisent des traces pour identifier les erreurs de langue alors que les deux autres utilisent des codes. Parfois, ils utilisent le code *et* la correction, pour la même erreur.

Deux-cent-trente-sept marques pour la langue (après avoir comptabilisé les erreurs identifiées par deux marques) signifient une moyenne de 29,6 fautes par texte d'élève. Nous avons choisi de « retirer » ces types de marques dans la colonne suivante, par esprit de comparaison. Il était évident qu'avec une moyenne de 29,6 fautes par texte, chaque élève était pour avoir au moins 29 marques sur sa copie, mais ces marques ne relèvent pas d'un « commentaire » au même titre qu'une phrase écrite à l'intention de l'élève par l'enseignant pour qu'il fasse mieux la prochaine fois. Ainsi, un « AD » (pour « accord du déterminant ») est une marque que nous avons retirée de la deuxième colonne sur la langue, mais la marque « cherche dans le dictionnaire » est comptabilisée dans la deuxième colonne, parce qu'elle représente un « commentaire » aidant et directif pour l'élève. Il devenait impossible de comparer les 130 codes de langues aux dix commentaires mélioratifs de contenu : cela donnait comme impression que la langue était beaucoup plus commentée que le contenu. Dans l'absolu, cela est vrai puisque chaque marque est un commentaire, mais dans la « réalité », le contenu est presque autant commenté que la langue, étant donné qu'on omet tous les codes ou toutes les traces sur la qualité de la langue dans le calcul du nombre de commentaires. D'où la nécessité de la deuxième colonne sur la langue.

Étant donné que le but ultime de la correction des enseignants était d'amener les élèves à écrire une deuxième version de leur texte, il n'était pas intéressant d'aller chercher dans les *verbatim* les moments où les enseignants disaient vouloir écrire un commentaire, mais ne pas le faire, pour des raisons pédagogiques ou autres. De toute façon, les élèves n'auraient jamais connaissance de ces choix faits par les enseignants et ces décisions pédagogiques n'auraient forcément aucun impact sur la réécriture du texte par l'élève. Ce qu'on remarque, à la lecture du tableau 4.1, c'est que les enseignants ne corrigent pas la structure du texte des élèves, pas plus qu'ils n'écrivent de codes pour la structure textuelle ni le contenu du texte. Cela prouve que les codes sont utiles pour identifier les erreurs de langue, mais qu'il n'existe pas de codes pour identifier les erreurs de structure ou de contenu. On remarque aussi que le type de commentaire le plus utilisé, hormis les corrections, les traces et les codes (pour les raisons que nous venons d'énumérer) reste le constat, utilisé à 78 reprises dans les huit textes.

Afin de bien cerner chaque type de commentaires, nous allons en présenter des exemples. Ainsi, la correction d'une erreur de langue est un « S » ajouté ou un signe de ponctuation raturé. La figure 4.1 présente une erreur de langue corrigée.

Ainsi, il s'agissait de développer ^{par} le contenu et la forme prouvant le sentiment de culpabilité que la religieuse essaie de faire naître en Boule de suif et la valorisation du rôle de la vieille religieuse qui réside dans le conte <<Boule de Suif>> de Guy de Maupassant. Mais même si cette pièce ^{Attention, il s'agit d'une nouvelle.} date du XIXe siècle, certaines personnes utilisent encore de nos jours leur statut social pour en influencer d'autres et se valoriser eux-mêmes. Le respect des différences sociales n'est malheureusement pas toujours présent. Prenons par exemple les conflits politiques tels que celui des américains et des gens d'origine arabe. Espérons que nous serons moins déstabilisés que Boule de Suif quand viendra le moment de montrer nos capacités et de faire valoir nos droits.

Phrase lourde, ambiguë et plutôt incohérente simplifiée

Figure 4.1. Exemple d'erreur de langue corrigée.

Dans cet exemple, EJ a corrigé deux erreurs de langue dans le texte de VL. Il a ajouté la virgule après le marqueur de conclusion « Ainsi » et a ajouté « par » entre « développer » et « le contenu ».

La correction du contenu, quant à elle, peut prendre différentes formes, plus ou moins longues. La figure 4.2 en présente un exemple.

le narrateur-témoin

En résumé, dans le premier paragraphe, l'auteur décrit le paysage enchanteur qu'est l'île de France, servant de cadre géographique pour le récit. Virginia, ne trouvant pas le sommeil se dirigea vers la fontaine pour se remémorer de chaleureux souvenirs. Soudain, elle pense à l'amitié de Paul et se sentie envahi le solide. Cependant, peinée, elle éprouve de la difficulté à exténioniser

VERBES AU PRÉSENT!

Figure 4.2. Exemple d'erreur de contenu corrigée

L'exemple tiré du texte de PB montre que MD a corrigé l'erreur de contenu qu'il a relevée dans le texte de l'élève qui avait simplement dit qu'il s'agissait d'un auteur, ce à quoi MD a réagi en indiquant qu'il s'agissait d'un narrateur-témoin. Il s'agit d'une erreur de contenu parce que la connaissance du type de

narrateur est à la base de la compréhension du roman et de l'extrait qui en est tiré pour faire l'analyse littéraire. Un autre exemple de correction de contenu est relevé dans ce même extrait du texte de PB. L'enseignant a ajouté une information « qui se transforme peu à peu », en faisant référence aux sentiments qu'éprouve Virginie à l'égard de Paul, les deux personnages principaux du roman. Pour des raisons en apparence évidentes d'espace et de temps, il est difficile de corriger plus longuement des erreurs de contenu, sauf s'il s'était agi d'une erreur d'incompréhension profonde de l'œuvre utilisée pour effectuer le travail.

Le troisième type de marque laissé sur la copie des élèves est la trace; cette dernière est visible pour les trois catégories d'erreurs : la langue, la structure et le contenu. Pour relever un exemple de trace qui indique une erreur de langue, nous avons plus que l'embarras du choix puisque 137 traces ont été laissées dans les textes des élèves. Nous en avons choisi deux, issues de copies d'élèves corrigées par MD et MS, les deux enseignants qui utilisent les traces pour relever ce type d'erreurs. C'est ce que montrent les figures 4.3 et 4.4.

pensionnaires continuaient de manger avec indifférence. Autre fait qui bouleversa
 X Eugène, est le fait que Madame Vauquier avait pris le médaillon de Goriot. Ce bijou était
 la dernière chose qui représentait les filles du défunt et aussi une des seules choses de
 valeurs que possédait Goriot à la fin de ses jours. Il n'avait pas l'habitude de vivre avec
 X une société qui ce fou littéralement des autres s'ils ne représentent aucune fortune.]

*e'm + une
2^e i. l'u...*

Figure 4.3. Exemple d'une trace pour relever une erreur de langue (MS)

Dans l'exemple, il y a six traces pour relever six erreurs de langue. Une erreur ici est plus discutable : MS a souligné « Vauquier » dans le texte de l'élève comme étant une erreur de langue; or, comme il s'agit du nom du personnage du roman, un autre enseignant aurait pu identifier cette erreur comme en étant une de contenu, étant donné que l'élève n'a pas correctement donné le nom d'un des personnages du roman à l'étude. L'important, toutefois, c'est qu'un enseignant soit conséquent avec lui-même : s'il conçoit qu'il s'agit d'une erreur « d'orthographe », il doit toujours identifier ce type d'erreur de la même façon. L'exemple montre six « X » dans la marge de gauche auxquels ne correspondent pas nécessairement une trace dans le texte. Si « Vauquier » a un trait et un « X » (2^e ligne), de même que « valeurs » et « avec » (4^e ligne), il est moins évident de faire les liens entre les trois « X » et les cinq traces laissées sur la copie à la 5^e ligne. Ici, l'élève saura que l'enseignant a compté trois erreurs de langue (à cause des trois « X »), mais il ne saura pas lesquelles.

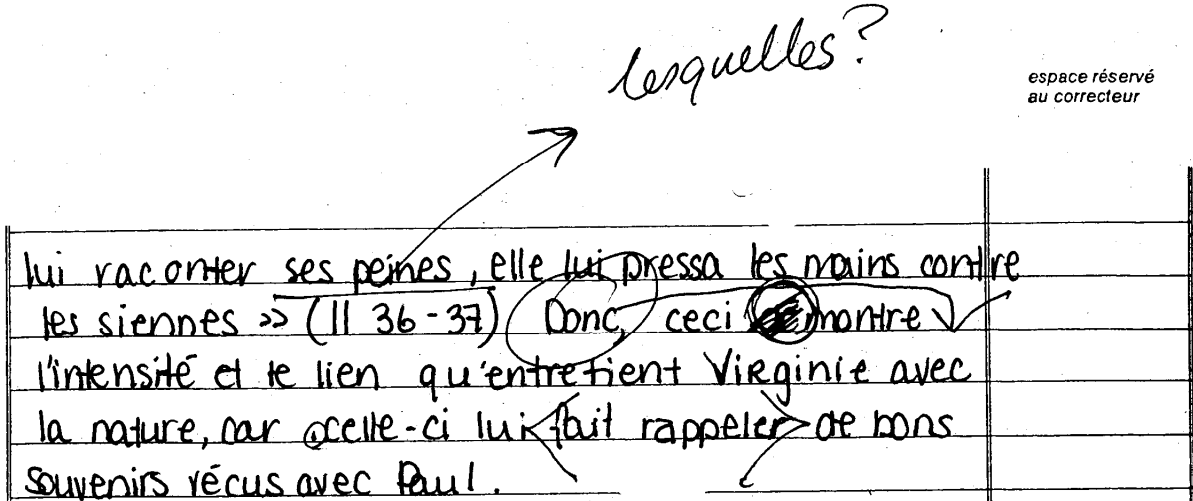


Figure 4.4. Exemple d’une trace pour relever une erreur de langue (MD)

L’exemple tiré du texte montre trois types de trace : un cercle et une flèche pour relever l’erreur de syntaxe (le « donc » aurait dû apparaître plus loin), le cercle autour de la virgule qui n’a pas sa raison d’être et les pseudo crochets qui entourent « fait rappeler », qui indiquent un choix de vocabulaire (fait) discutable. En plus, cet extrait montre une correction d’une erreur de langue, alors que MD a raturé le « de » de « démontre ». L’élève doit donc décoder les différentes traces.

Nous l’avons déjà dit : une trace peut prendre toutes sortes de formes. Ici, les exemples relevés font état de cercles, de flèches, de crochets et de soulignements. Force est de constater qu’une trace ne demeure qu’une trace bien que certains enseignants veuillent lui donner une signification digne d’un code.

La trace pour relever une erreur de structure textuelle a été relevée à sept reprises dans l’ensemble des huit textes corrigés papier-crayon. Un exemple est présenté à la figure 4.5.

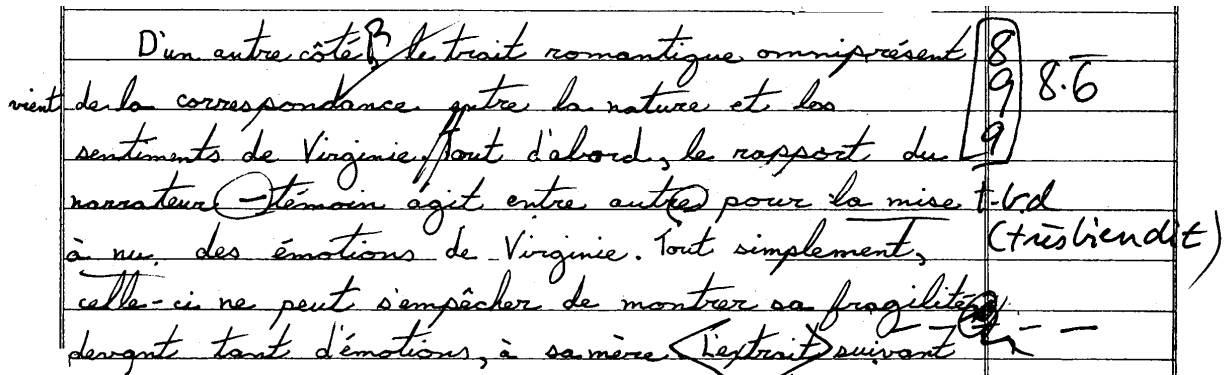


Figure 4.5. Exemple d’une trace pour relever une erreur de structure textuelle (MD)

L’exemple ici relevé fait état de la présentation matérielle : l’élève aurait dû faire un nouveau paragraphe entre sa phrase de présentation de son idée principale (qui se termine par « les sentiments de

Virginie. ») et le début de son paragraphe d'explication (qui commence par « Tout d'abord »). En faisant deux lignes obliques //, l'enseignant laisse une trace dans la copie de l'élève.

La trace pour relever une erreur de contenu est à peine plus fréquente : nous l'avons relevée à dix reprises dans les huit textes. La figure 4.6 en présente un exemple.

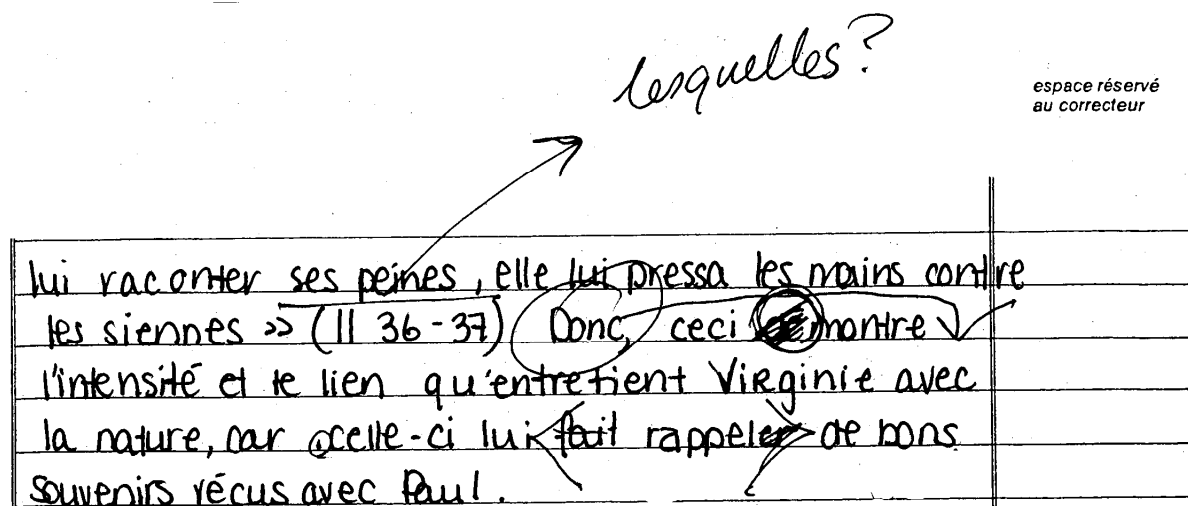


Figure 4.6. Exemple d'une trace pour relever une erreur de contenu (MD)

Ce qu'on remarque avec cet exemple, c'est que la trace de contenu n'apparaît pas seule; c'est aussi le cas de la majorité des traces de contenu que nous avons relevées dans l'ensemble de notre corpus. Ici, un commentaire interrogatif accompagne la trace, le soulignement de « ses peines » : l'enseignant a demandé à l'élève de préciser « lesquelles? » en faisant référence aux « peines » dont faisait état l'élève.

Le quatrième type de marque laissée sur les copies d'élèves est le commentaire codé. Comme nous l'avons expliqué précédemment, il appert que le commentaire codé n'existe que pour codifier les erreurs de langue. Du moins, notre corpus ne fait état que de ce type d'erreurs et en observant les documents remis par les enseignants sur les codes qu'ils utilisent, il est évident que les codes servent à identifier les erreurs de langue. Les figures 4.7 et 4.8 présentent deux exemples d'erreurs de langue relevées par des codes, étant donné que deux enseignants utilisent ce moyen pour transmettre ces informations linguistiques à leurs élèves.

Juan compte adopter est une satire des dévots. Don Juan dit vouloir se
cacher sous ce vice pour mieux vivre, pouvoir faire ce qu'il veut
S₁
sans être jugé. On peut en conclure ainsi en lisant « c'est sous cet
S₁ S₅
abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires »³.

Figure 4.7. Exemple d'une erreur de langue relevée par un code par AT.

défilé et un véritable champ de bataille. Mais quand on se promène dans un festival,
cela se passe réellement comme sa. Bien sur cela dépend du festival mais en gros,
l'ambiance qui se manifeste dans le festival de fleurs, se retrouve dans presque tous les
autres festivals, avec leur ambiance endiablé, les gens qui viennent de partout et bien
entendue des gens plus riche qui arrivent avec leur « carrosse ».

Figure 4.8. Exemple d'une erreur de langue relevée par un code par EJ.

Ce qu'on remarque, c'est que les codes utilisés par AT sont placés sous l'erreur soulignée (figure 4.7) et que les codes utilisés par EJ sont placés au-dessus des mots soulignés (figure 4.8). La nature des codes est aussi différente : si les codes utilisés par EJ sont liés à la nature de l'erreur commise (H : homophone; U : usage; AQ : accord du qualificatif), ceux utilisés par AT font à peine référence à la nature de l'erreur, en utilisant le « S » pour syntaxe, mais en ajoutant un numéro aléatoire qui ne permet pas à l'élève de savoir précisément la nature de son erreur, s'il n'a pas sa liste de codes sous les yeux.

Le cinquième type de marque est le commentaire exclamatif. Rappelons que, comme nous l'avons expliqué au chapitre I, le commentaire exclamatif peut aussi être interrogatif; il devient alors un peu plus aidant pour l'élève si l'enseignant lui pose une question qui l'amène à préciser sa pensée ou à corriger une incongruité. Dans notre corpus, nous avons des exemples pour les trois catégories d'erreurs : la langue, la structure et le contenu, comme le montrent les figures 4.9, 4.10, 4.11 et 4.12.

Né au Havre, Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814) est un grand ami de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) lequel est le premier à avoir écrit un roman où la prose et la poésie se confondent. Dès son enfance, il se

(mononymique relatif)

Figure 4.9. Exemple d'une erreur de langue relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif

Question N°

espace réservé au correcteur

qui? Virginie.

peu clair

reformuler l'idée principale "bordure" ici...

ici...
trouver autre système

D'un autre côté, l'omniprésence de la nature exotique montre le lien et la correspondance que Virginie entretient avec le paysage pittoresque de France. Tout d'abord, le système qui l'entourait lui faisait rappeler d'innombrables souvenirs concernant la relation entre elle et Paul. Chaque

Figure 4.10. Exemple d'une erreur de langue relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif

Est-ce votre principale?

Ensuite, Eugène essaie d'avoir un appui familial et financier de la part des familles des filles de Goriot. Autrement dit, Eugène essaie d'aller chercher ses filles pour accompagner leur père à la messe et à l'enterrement. Premièrement, ses filles ne

C'est un + d'un...
ici...

Figure 4.11. Exemple d'une erreur de structure relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif

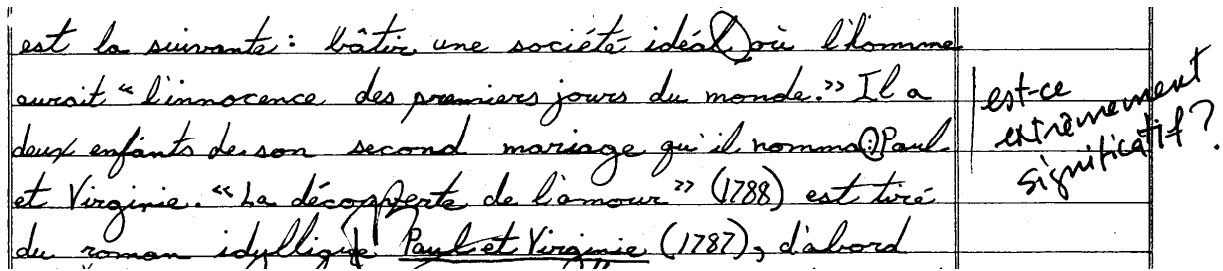


Figure 4.12. Exemple d'une erreur de contenu relevée avec un commentaire exclamatif-interrogatif

Ce qu'on remarque des commentaires exclamatifs-interrogatifs, c'est qu'ils posent une question à l'élève, laquelle pourra l'aider à améliorer son texte. Ainsi, les commentaires sur la langue amènent l'élève à préciser le choix de son vocabulaire. C'est le cas du premier commentaire, à la figure 4.9. En écrivant « lequel », MD amène l'élève à préciser de qui il est question dans cette phrase, de Bernardin de Saint-Pierre ou de Jean-Jacques Rousseau. Toutefois, le deuxième exemple est moins clair (figure 4.10) : en écrivant « sens? » dans la marge de gauche vis-à-vis le nom « écosystème » (souligné), que voulait dire MD? Est-ce le mot en lui-même qui n'est pas bon, est-ce le sens que l'élève lui attribue? Le commentaire exclamatif-interrogatif, ici, n'est pas très aidant pour l'élève.

Le commentaire interrogatif sur la structure, présenté à la figure 4.11, n'amène pas l'élève à faire mieux ou à réécrire une partie de son texte, mais il permet à l'élève de se questionner sur une partie de son texte, à savoir l'annonce de l'idée principale de son texte. Une question comme celle-là (« Est-ce votre idée principale? ») n'aide pas l'élève à faire mieux la prochaine fois : tout au plus, elle permet à l'élève de constater que son enseignant se posait une question sur la réelle annonce de l'idée principale de son paragraphe. De plus, comme il s'agit d'une question à réponse fermée (oui ou non), l'élève n'a pas à reformuler une explication qui pourrait l'amener à réfléchir sur son texte. Si l'élève possède un bon sens de la déduction, il pourra penser que si l'enseignant se pose cette question, c'est que l'annonce de son idée principale n'est pas claire. Et il pourra tenter de faire mieux la prochaine fois, mais rien n'est garanti, étant donné l'imprécision du commentaire et le fait qu'il ne propose aucune piste à l'élève.

La même observation est possible pour le commentaire exclamatif-interrogatif qui indique une erreur de contenu, à la figure 4.12. La formulation de la question (« Est-ce extrêmement significatif? ») amène l'élève à répondre par « oui » ou « non ». Or, il est possible de croire que l'enseignant voulait, au fond, amener l'élève à prendre conscience des informations un peu superficielles qu'il donnait sur l'auteur et sur son second mariage. Peut-être que, pour l'élève, ces informations étaient pertinentes, étant donné le titre que l'auteur a donné au roman à l'étude, *Paul et Virginie*, du nom de ses enfants issus du deuxième lit. Ce commentaire est donc assez ambigu pour l'élève qui veut améliorer son texte, ne sachant pas s'il s'agit d'un commentaire ironique ou non, de la part de son enseignant.

Le sixième type de marque est le constat. Sans contredit, c'est le type de commentaire qui est le plus utilisé par les enseignants. Rappelons que le constat permet à l'enseignant de « constater » que quelque chose ne va pas bien dans le texte de l'élève ou, au contraire, que ça va bien (il s'agit alors d'un constat positif). On remarque que le constat est utile pour relever des erreurs de langues (à 17 reprises) ou de structure (à 14 reprises), mais que c'est surtout pour relever des erreurs de contenu qu'il est utilisé par les enseignants (à 40 reprises). C'est ce type de commentaire qui est le plus utilisé pour relever les erreurs de contenu. C'est le seul type de commentaire qui a servi à commenter le texte dans son ensemble (à cinq reprises). Les figures 4.13, 4.14, 4.15, 4.16 et 4.17 présentent des exemples de chaque catégorie.

c'est faux
 argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie.] S_1
Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa) bonne phrase
 (P) propre critique de la société. À l'aide d'une tirade, [en utilisant

Figure 4.13. Exemple d'un constat positif sur la langue

Don Juan
 Jean-Baptiste Molière est un auteur comique du XVII^e siècle. Il a
 fait des études en droit pour ensuite fonder une troupe de théâtre. T_2
 pas nécessairement pertinent } inutile.
 tant la troupe «l'illustre théâtre». Il était l'auteur des pièces mais il S_5
 incarnait aussi un personnage de celles-ci. Il a écrit plusieurs pièces dont

Figure 4.14. Exemple d'une erreur de langue relevée par un constat

Ce n'est pas le but du travail -
mieux comprendre le contexte du livre et son époque. Dans l'extrait où le
X père Goriot rend l'âme (page 362 à 367), nous trouverons les contrastes entre
X la mort du père Goriot et la renaissance d'Eugène ^{Grand} ~~étant~~ le personnage
principal. Il est important de comprendre d'abord les valeurs de cette
X époque, qui étaient très différentes ⁿ d'aujourd'hui, et d'un pays à l'autre. Les
X statut ^s sociaux sont très intéressants à exploiter dans cet extrait et dans le
livre tout entier. Puis, il faut bien sûr aborder les contrastes et les nuances
relatives aux situations présentées dans l'extrait.

Car c'était la mort.

Sujet mal posé.
Sujet mal divisé
↓ pour ça part au sujet qui décrit à la fois

Figure 4.15. Exemple d'une erreur de structure relevée par un constat

comme moi, qui se mêlent de ce métier, et que, se servant du
même masque pour abuser le monde, ²²². Il continue son
argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du
G5
pétro.

confus

Figure 4.16. Exemple d'une erreur de contenu relevée par un constat

NOTE DE LANGUE	23 / 30
NOTE FINALE	71 / 100

Commentaire relativement satisfaisant, mais inégal. Dans ton introduction tu sujet posé et tu sujet divisé induisent des ambiguïtés (voir copie). Le premier paragraphe de développement proposent une interprétation trop poussée et plutôt hors contexte. Tu fais dire aux personnages ce qu'ils ne disent pas. Le deuxième paragraphe est meilleur, beaucoup plus clair et cohérent. Attention alors de toujours respecter les limites de l'extrait. Je remarque que tu as fait un réel effort pour être explicative. C'est bien continué!

Figure 4.17. Exemple d'un constat fait sur l'ensemble du texte

Le premier exemple (figure 4.13) est un « constat positif », en ce sens où il a permis à l'enseignant de commenter positivement une « bonne phrase » réalisée par l'élève; le constat, nous l'avons déjà dit, représente le type de commentaire le plus utilisé pour faire des remarques positives à l'élève, peut-être parce qu'il est plus facile de « constater » que quelque chose va bien dans un texte. Le deuxième exemple du constat sur la langue (figure 4.14) est à la première ligne et donne une indication très mineure à l'élève au sujet du nom de l'auteur de l'œuvre étudiée : il est « suffisant » d'indiquer Molière et de ne pas donner son prénom (qui n'est pas le prénom de Molière, mais bien de Poquelin, Molière étant le nom de plume de Jean-Baptiste Poquelin). Cette indication est toutefois suffisante pour que l'élève comprenne comment nommer l'auteur, à la fois dans une activité de correction de cette production écrite et dans les productions écrites subséquentes où il serait question de Molière.

Le constat fait sur la structure textuelle (figure 4.15) ne fait que constater que l'introduction ne correspond pas à ce qui avait été demandé. En écrivant, au bas du paragraphe, « sujet mal posé » et « sujet mal divisé par rapport au sujet qui devait être posé », l'enseignant ne donne aucune piste à l'élève à la fois pour comprendre ce qui s'est mal passé dans l'écriture de ce texte et pour faire mieux la prochaine fois. Visiblement, il ne s'agit pas nécessairement d'un commentaire sur le sujet posé à proprement parler, mais un constat sur l'ensemble du texte, sur l'analyse que l'élève a fait de la question qui lui avait été posée et sur ses capacités à rendre dans une explication de texte ce qu'il a compris de l'extrait du roman.

Le constat « confus » indiqué à la figure 4.16 ne fait que dire à l'élève que le contenu de sa dernière ligne est confus, rien de plus. L'élève ne peut pas savoir ce qui crée la confusion et comment la supprimer de son texte. Ce n'est d'ailleurs pas le but du constat; il sert, rappelons-le, à « constater » quelque chose, ce que fait bien le « confus » écrit en marge. Dans cet exemple, l'élève n'arrivera probablement jamais à rendre cette partie de son texte moins confuse. Il faut voir quelle était l'intention de l'enseignant en écrivant ce commentaire. Si c'était pour amener l'élève à rendre cette partie de son

paragraphe moins confuse, le commentaire se révèle bien peu aidant; si le commentaire sert à l'enseignant pour éventuellement attribuer une note au texte ou pour écrire un commentaire plus global à la fin, le commentaire a sa raison d'être. Toutefois, l'élève risque d'être lui-même assez confus devant la compréhension de ce commentaire et ce qu'il doit en faire.

Le constat sur le texte (figure 4.17), on le remarque, est un commentaire fort développé. L'enseignant, EJ, écrit toujours un résumé de sa perception du texte sur la grille d'évaluation avant d'attribuer les notes à chacun des critères. Si le long constat sur le texte ne permet pas à l'élève de faire mieux la prochaine fois, il a au moins l'avantage de « justifier » les notes qu'il a obtenues à chacun des critères d'évaluation. Le grand avantage de ce type de constat, c'est qu'il permet à l'élève de voir son texte comme un tout, où l'introduction, le développement, la conclusion, la structure du texte et la langue sont étroitement liés.

Finalement, le septième type de marque, le commentaire mélioratif, sert aussi à relever les différentes catégories d'erreurs : la langue, la structure et le contenu, comme le montrent les figures 4.18, 4.19 et 4.20.

AD AN Y h
 certain «problème» au point de vue des différents sur l'orthographe. C'est dans se
 siècle que Guy de Maupassant est né. Sa première œuvre qui a eu du succès s'intitule
 Boule de Suif et dans cette œuvre se trouve un extrait de la nouvelle dont je vais parler
 dans ce texte. L'extrait est tiré de la nouvelle Rose. L'extrait se déroule en plein festival
 de fleurs à Cannes. Il s'agit d'un défilé de voiture qui passe dans les rues. Le défilé

Ce recueil
Pas de marques
Proximal
ce n'est pas

Figure 4.18. Exemple d'une erreur de langue relevée par un commentaire mélioratif

français de cette époque. C'est ce qui est mis en pratique dans Boule de Suif. Ce passage
 de la page 35 et 36 du conte <<Boule de suif>> repose sur la culpabilité et la valorisation
 du rôle de certaines religieuses de l'époque. Dans un premier cas, Maupassant utilise la
 périphrase et l'énumération pour démontrer la forme. Puis, il utilise le sentiment de
 culpabilité et de valorisation pour démontrer le contenu.

Le texte ne se déploie pas par suivant l'ordre que tu annonces dans ton sujet d'analyse. Il faudrait voir à respecter l'ordre la prochaine fois.

Figure 4.19. Exemple d'une erreur de structure relevée par un commentaire mélioratif

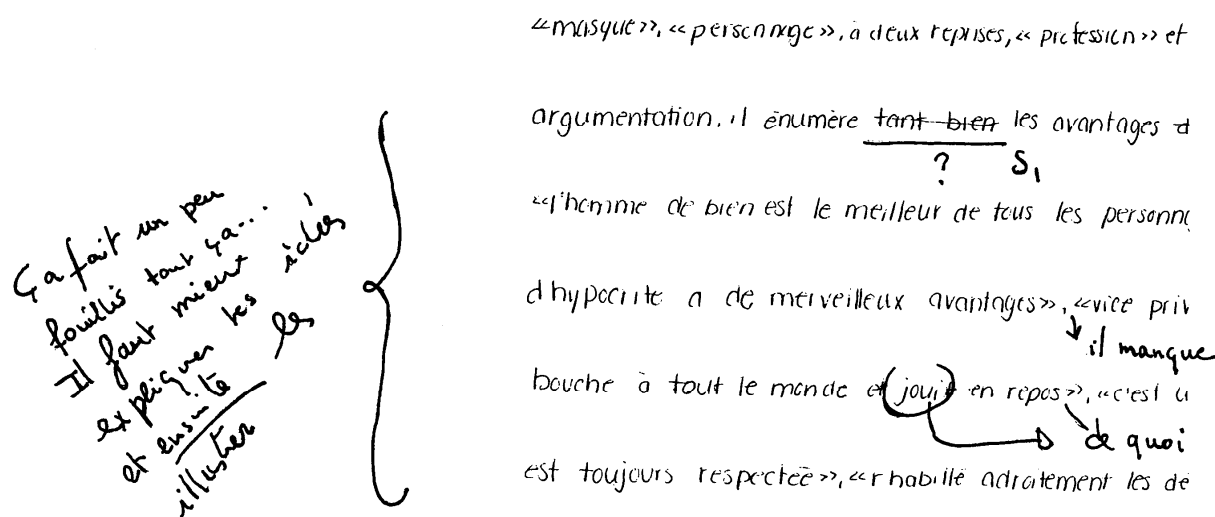


Figure 4.20. Exemple d'une erreur de contenu relevée par un commentaire mélioratif

Le commentaire mélioratif fait sur la langue (figure 4.18) (« pas de marques pronominales ») a évidemment l'avantage de donner une piste à l'élève pour ne pas répéter cette erreur dans ses futures productions écrites. C'est le propre du commentaire mélioratif de donner une piste pour faire mieux et ici, en indiquant de ne pas utiliser les pronoms « je » et « nous », l'enseignant donne une information facilement transférable dans la correction de ce texte comme dans les productions écrites subséquentes.

Le commentaire mélioratif sur la structure (figure 4.19) est en fait constitué de deux types de commentaires : le constat et le commentaire mélioratif. La première partie du commentaire est un constat sur le développement du texte et son lien avec le sujet divisé de l'introduction : « Le texte ne se déploie pas suivant l'ordre que tu annonces dans ton sujet divisé. » C'est la deuxième phrase qui rend ce commentaire mélioratif et qui donne une piste à l'élève pour la prochaine fois : « Il faudrait voir à respecter l'ordre la prochaine fois. » Ce qu'il est possible de savoir grâce aux transcriptions effectuées pour la recherche, c'est que l'enseignant a rédigé ce commentaire à la deuxième lecture du texte, malgré le fait qu'il avait relevé l'incongruité dès la première lecture : « Alors là, je vois tout de suite en fait [...] il y a quelque chose qui n'est pas clair [...] il a confondu l'aspect principal avec le sous-aspect de forme... [...] il a réuni tous les aspects de forme dans un même paragraphe... [...] je vais attendre avant de corriger dans la marge pour voir comment ça se déploie en fait... » (EJ : CV1)

Le commentaire mélioratif (figure 4.20) sur le contenu prend plusieurs lignes et l'enseignant a choisi de l'écrire sur la page précédente, étant donné l'espace dont il avait besoin pour rédiger. Comme le commentaire mélioratif sur la structure textuelle, ce commentaire est rédigé en deux parties : « Ça fait un peu fouillis tout ça... » est un constat sur l'organisation des idées alors que « Il faut mieux expliquer vos idées et ensuite les illustrer » donne une piste à l'élève pour mieux expliquer l'idée choisie.

Ce qu'on remarque des commentaires mélioratifs, c'est leur apparente longueur : effectivement, pour donner une piste d'écriture à l'élève, il convient de rédiger des commentaires un peu plus longs. Si le commentaire est clair et court (« reprendre ton texte » ne serait pas un bon commentaire mélioratif, même s'il dit à l'élève quoi faire...) et que l'élève le comprend, il y a fort à parier que ce dernier sera capable de le réinvestir à la fois dans la correction du texte en cours, mais aussi dans les textes subséquents.

L'écriture des commentaires par les enseignants passe inévitablement par la mise en place des processus d'écriture, tels que nous les avons présentés au chapitre II. Il semble aussi évident que ces processus ne pourraient pas se déployer sans auparavant que les enseignants aient activé leurs processus de lecture, notamment les éléments des modèles qui expliquent la « lecture pour comprendre » un texte (Hayes, 1995). L'écriture des commentaires passe par la génération des idées (quoi dire à l'élève) et leur mise en mots (modèle d'écriture de Hayes et Flower, 1980, ou de Nold, 1981).

Les enseignants rencontrés ont tous dit que commenter les textes des élèves est un mal nécessaire dans la correction, mais être parfois un peu dépassés par l'incompréhension des commentaires par les élèves. Et s'ils étaient un peu responsables de cette situation? Les élèves rencontrés ont aussi tous dit que les commentaires sur leurs copies étaient nécessaires dans leur apprentissage, mais qu'ils ne comprenaient pas toujours ce que voulait dire leur enseignant. Serait-on devant la quadrature du cercle, l'équation insoluble de la poule et de l'œuf?

1.5 Les commentaires enregistrés sur les textes des élèves

La deuxième modalité de correction avec laquelle nous avons travaillé pour cette recherche consiste à enregistrer les commentaires sur une cassette audio. Dans la réalité, il y a longtemps que nous faisons ce type de correction sur CD ou sur MP3, mais pour les besoins de la recherche, il était plus simple de procéder avec les bonnes vieilles cassettes et un magnétophone. Afin que l'élève puisse suivre le déroulement de sa correction, il est demandé à l'enseignant de lire le texte à voix haute et de faire ses commentaires au fur et à mesure de sa lecture, comme il le ferait s'il devait écrire les commentaires sur la copie de l'élève⁷⁸. Les seules marques qui apparaissent sur la copie de l'élève sont les traces ou les codes liés à la qualité linguistique, l'enseignant devant compter ces marques pour attribuer une note à ce critère. L'enseignant peut aussi laisser une trace, par exemple un dessin, qu'il aura bien sûr expliqué oralement.

Cette façon de corriger fait en sorte que les types de marques utilisées pour la correction se répartissent autrement : la correction de l'erreur, les traces ou les codes ne sont utilisés, généralement,

78 Un exemple de correction sur cassette est placé à l'annexe 34.

que pour identifier les erreurs de langue; les commentaires exclamationnels, les constats et les commentaires mélioratifs servent principalement, quant à eux, à relever les erreurs de structure et de contenu et n'existent pratiquement qu'à l'oral. Le tableau 4.2 présente la répartition des commentaires qui paraissent sur les huit copies corrigées oralement.

Tableau 4.2. Répartition des marques dans la correction sur cassette

Tous les profs	ÉCRIT	ORAL				
	langue	langue*	structure	contenu	texte	TOTAL
1. Absence						
2. Correction	13	-	-	-	-	
3. Trace	134	-	-	-	-	
4. Code	115	-	-	-	-	
5. Exclamationnel	-	12	9	2	0	23
6. Constat	-	114	27	123	0	264
7. Mélioratif	-	18	9	76	0	103
TOTAL	262	144	45	201	0	390

* les corrections, les traces et les codes laissés par écrit sur la copie

Dans le tableau, la colonne en gris indique les marques écrites laissées sur les copies des élèves en ce qui a trait à la qualité de la langue. Comme ces marques sont écrites sur la copie, elles ne font pas partie des particularités de la correction orale et ces 262 marques ne sont pas comptabilisées dans le total des marques, comme elles ne l'avaient pas été au tableau 4.1 qui présentait la répartition des marques dans la correction papier-crayon.

Le premier constat qu'il est possible de faire, en observant le tableau, c'est la quantité beaucoup plus importante de commentaires dans la correction sur cassette : 390 commentaires oraux contre 166 commentaires écrits. Le tableau 4.3 montre la comparaison du nombre de commentaires, selon le mode de correction.

Tableau 4.3. Comparaison du nombre de commentaires oraux et écrits

	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL	ÉCRIT	ORAL
	langue	langue	structure	structure	contenu	contenu	texte	texte	total	total
1. Absence										
2. Correction	-	-	0	0	5	0	0	0	5	0
3. Trace	-	-	7	0	10	0	0	0	17	0
4. Code	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Exclamationnel	13	12	5	9	18	2	0	0	36	23
6. Constat	17	114	14	27	40	123	5	0	76	264
7. Mélioratif	13	18	10	9	10	76	0	0	33	103
TOTAL	42	144	36	45	83	201	5	0	166	390

Dans trois catégories d'erreurs sur quatre, le nombre de commentaires oraux est supérieur au nombre de commentaires écrits. C'est le cas pour les commentaires sur la qualité de la langue : 42 commentaires écrits et 144 commentaires oraux, pour les commentaires sur la structure textuelle : 36

commentaires écrits et 45 commentaires oraux ainsi que pour les commentaires sur le contenu : 83 commentaires écrits et 201 commentaires oraux. Les commentaires écrits sont plus nombreux (5) sur le texte; ceci s'explique par le fait qu'un commentaire oral ne touchait jamais vraiment seulement le texte : il touchait surtout le contenu du texte. Quoi qu'il en soit, l'analyse du nombre de commentaires est sans équivoque : la correction enregistrée permet de donner beaucoup plus de rétroaction aux élèves, surtout en ce qui concerne la langue (malgré la présence des codes, des traces ou des corrections qui paraissent sur la copie des élèves, dans les deux modalités de correction) et le contenu du texte. Comme on sait qu'il s'agit là des deux critères les plus importants dans la rédaction d'un texte, ces observations sont intéressantes.

Si les corrections, les traces et les codes pour identifier les erreurs de langue sont les mêmes dans la correction papier-crayon que dans la correction sur cassette, les commentaires exclamatifs, les constats et les commentaires mélioratifs, eux, diffèrent un peu, ne serait-ce qu'en fonction de leur longueur et des explications qu'il est possible de donner à l'oral. Nous présentons ici quelques exemples de commentaires oraux.

Le commentaire exclamatif-interrogatif sert à indiquer une erreur de langue, de structure textuelle ou de contenu. Il pose une question qui devrait amener l'élève à préciser sa pensée.

Commentaire exclamatif-interrogatif qui identifie une erreur de langue :

1. Bon, regarde-moi cette phrase. Mon beau, où est le verbe? (AT : CCV1-SM)

Commentaire exclamatif-interrogatif qui identifie une erreur de structure :

1. Là, l'écriture des citations, ça marche pas, parce que tu me coupes un morceau mais je sais pas pourquoi tu as coupé le morceau qui est entre les deux. Est-ce que c'est parce que c'est que tu veux pas l'écrire ou est-ce que tu me fais une espèce d'abréviation puis que c'est à moi d'aller chercher...? (AT : CCV1-MB)

Commentaire exclamatif-interrogatif qui identifie une erreur de contenu [en parlant de Dom Juan] :

1. Là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? (AT : CCV1-MB)

Comme on le voit, les commentaires exclamatifs-interrogatifs posent une question à l'élève pour l'amener à préciser sa pensée. En demandant « où est le verbe? » (commentaire sur la langue), l'enseignant souhaite que l'élève cherche le verbe dans sa phrase, constate qu'il n'y en a pas et, éventuellement, en ajoute un ou modifie sa phrase pour la rendre syntaxiquement acceptable. Toutefois, le commentaire, tel que formulé, ne dit pas à l'élève d'ajouter un verbe. C'est l'explication qui accompagne le commentaire qui le précise. Dans le cas du commentaire sur la structure, il est question de la présentation des citations : l'élève a coupé une citation et l'enseignant lui demande si c'est à lui

d'aller chercher, dans le texte original, les mots que l'élève a décidé de ne pas transcrire sur son texte. Ces deux commentaires sont, on le sent, un peu ironiques et seul un élève aguerri pourra comprendre sans se sentir offusqué; la relation affective existant entre l'enseignant et l'élève peut aussi faire en sorte que l'élève accepte bien – ou mal – ce genre de remarque. Le commentaire mélioratif, quant à lui, pose une réelle question à l'élève pour l'amener à préciser une information sur Dom Juan, le personnage dont il est question dans l'extrait analysé.

Le constat oral, comme le constat écrit, permet, son nom le dit, de constater que quelque chose va bien ou moins bien, dans une partie du texte, que ce soit dans la qualité de la langue, la structure textuelle ou le contenu du texte.

Constat qui identifie une erreur de langue :

1. [...] *est né à Havres* donc la préposition est pas bonne (MD : CCV1-AG)⁷⁹

Constats qui identifient une erreur de structure textuelle :

1. [...] *de sombres dessins inévitables pour un homme aussi détestable et ignoble que Don Juan. Je suis un petit peu perplexe. Je pense que tu n'étais pas là à l'atelier qu'on avait fait parce que j'avais posé des questions particulières et j'aurais voulu que vous me démontriez pour cette analyse... j'avais précisé que je voulais que la scène soit analysée selon trois idées principales et là, ma foi, j'ai pas l'impression que ça s'en va dans ce sens-là.* (AT : CCV1-SM)
2. *Pour ce qui est des conséquences que porterons ses actes sur lui, il fait la sourde oreille, il ne s'en inquiète même pas; « [il] ferme l'oreille à toutes les remontrances qu'on lui peut faire, et traite de billevesées tout ce que [les autres croient] » Tu as bien fait ta citation.* (AT : CCV1-SM)

Constat qui identifie une erreur de contenu :

1. Bon c'est la même remarque que je fais pour le 3^e paragraphe, la troisième partie, c'est que ça n'a pas de rapport vraiment direct avec le sujet, c'est-à-dire, que tu ne mets pas l'accent sur ce qui contraste entre les caractéristiques de l'enterrement et de la mort de Goriot, d'une part et de celle qu'on peut percevoir comme étant la renaissance d'Eugène. (MS : CCV1-AB)

Première observation qu'il est possible de faire à la lecture de ces constats : la longueur des observations. Étant donné que l'enseignant parle, il peut dire beaucoup plus d'informations sur une erreur qu'il pourrait le faire en écrivant le commentaire sur la copie de l'élève, ce qu'on remarque dès le premier exemple alors que MD indique que la préposition utilisée n'est pas la bonne; un constat écrit n'aurait probablement pas été aussi long pour une erreur aussi « minime ». Le premier exemple du

79 Le texte de l'élève est écrit en italique.

constat qui relève une erreur de structure textuelle est, on le voit, passablement long et fait référence à une activité réalisée en classe, préparatoire à la production écrite. Encore une fois, on peut penser qu'un constat écrit pour cette faute n'aurait pas eu cette longueur, que l'enseignant n'aurait pas pris le temps de rappeler l'atelier et ce qu'il désirait, dans le cadre de cette analyse. Le constat est aussi le type de commentaire qui permet de faire des remarques positives à l'élève le plus facilement, comme le montre le second exemple du constat sur la structure textuelle. Évidemment, ce genre de constat n'amène pas l'élève à s'améliorer, puisqu'il maîtrise déjà l'élément relevé par l'enseignant, mais il l'encourage à persévérer. Pour des élèves qui éprouvent des difficultés en français, ce genre de commentaire est toujours encourageant : « J'aime ça regarder ce que j'ai de bon [dans] les commentaires » (MB). Le constat sur le contenu fait, quant à lui, un lien entre la partie qui précédait et la 3^e partie, corrigée par l'enseignant. Non seulement l'enseignant fait-il une remarque pour l'idée du 2^e paragraphe, mais il la refait pour le 3^e paragraphe. Dans une correction papier-crayon, on peut penser que l'enseignant n'aurait pas pris le temps de répéter au complet l'explication déjà donnée. Les caractéristiques de la communication orale que nous avons présentées au chapitre II viennent expliquer les prises de parole des enseignants ici, notamment les maximes conversationnelles de Grice.

Le commentaire mélioratif, le septième et dernier type de marque, permet aux enseignants de donner des commentaires qui vont faire en sorte que l'élève puisse obtenir une aide précise pour améliorer quelque chose dans son texte. C'est probablement dans ce type de commentaire que la différence entre la correction papier-crayon et sur cassette est la plus flagrante : l'enseignant étant habitué de parler, il n'éprouve pas de difficulté évidente à expliquer au moment de l'enregistrement, alors qu'il peut éprouver des difficultés à rédiger de façon concise une idée qu'il a du mal à résumer dans sa tête. Le commentaire mélioratif oral lui permet de laisser aller ses explications avec une certaine amplitude.

Commentaire mélioratif qui identifie une erreur de langue :

1. Trouves-tu que la phrase est un petit peu longue? J'aimerais que tu me prennes tout ce motton et que tu me fasses, s'il te plaît, peut-être deux phrases, parce que là, il y a trop de stock dans une seule phrase. À réécrire. (AT : CCV1-SM)
2. Il y aurait du travail à faire pour la justesse de l'expression écrite. (MD : CCV1-SJ)

Commentaire mélioratif qui identifie une erreur de structure :

1. Je voudrais que tu me fasses trois idées principales, comme je t'ai dit. Les idées, tu les as, c'est juste qu'il faut les réorganiser. Avec un enchaînement logique. C'est un libertin, ça en fait un séducteur, et tout ça parce qu'il fait partie d'une classe sociale particulière qui le place au-dessus de tout. (AT : CCV1-SM)

Commentaire mélioratif qui identifie une erreur de contenu :

1. C'est bien que tu vois que c'est un homme de désir. Mais ça serait la deuxième idée secondaire qui montre que c'est un libertin. Il est libertin parce qu'il ne croit pas en Dieu... Il y a tout un champ lexical que tu vas prendre là : pèlerin, diable, turc, hérétique, loup-garou, qui traite de billevesée tout ce qu'on croit. Par contre, ta citation « il ferme l'oreille à toutes les remontrances », ça va aller dans la troisième partie, tandis que « qu'il traite de billevesée », ça va dans la première partie où tu vas m'expliquer que c'est un libertin qui ne croit rien et qui ne respecte pas les croyances des autres (AT : CCV1-SM)
2. Alors, là, tu as mis tout sur le même niveau... Enragé, chien, diable, pourceau d'Épicure, Sardanapale... Là, quand tu vas me montrer qu'il est impie, tu vas prendre le diable. Ça, ça fait référence au libertin. Mais quand tu vas me dire enragé, chien, Sardanapale... là, c'est tout un champ lexical qui fait référence au fait que Dom Juan est un séducteur. Ce sont des termes très péjoratifs pour montrer que c'est un débauché qui aime les plaisirs sexuels et ça, ça aurait été ma deuxième partie. (AT : CCV1-SM)
3. [...] *le sentiment de culpabilité de Boule de Suif et la religieuse valorise son rôle*. Alors, tu me donnes des éléments de la consigne, mais sans que ça ait de lien logique entre eux. Tu comprends ce que je veux dire? C'est qu'il aurait fallu que tu me dises, en fait, comment est-ce qu'elle éveille le sentiment de culpabilité en valorisant son rôle. (EJ : CCV1-MM)
4. [...] *sa spécialité à elle, de soigner les militaires; elle avait été en Crimée, en Italie, en Autriche*. Tu vois, là, tu me l'arrêtes tout de suite, l'énumération. Tu aurais dû continuer pour montrer à quel point tu es dans la gradation. (EJ : CCV1-MM)
5. *Quant à Virginie, elle est incapable de trouver sommeil*. Donc, on aurait aimé ça, peut-être, que les paysages, [tu] nous dises qu'ils traduisent la canicule sur l'île de France, qu'on est dans un été torride, etc. Ça manque beaucoup de précision. (MD : CCV1-AG)

Plusieurs observations sont possibles à la suite de la lecture des commentaires mélioratifs. D'abord, les commentaires sur la langue présentent deux commentaires presque à l'opposé : le premier dit à l'élève de séparer le contenu de sa phrase pour en faire deux en faisant appel à deux types de commentaires (l'exclamatif et le mélioratif) alors que le second pêche par sa « largesse », en disant à l'élève qu'il y a du « travail à faire » sans lui donner des pistes précises pour y arriver. Dans ce dernier cas, on peut bien croire que l'élève ne saura pas quoi faire pour améliorer la « justesse de son expression écrite » à moins que l'enseignant y fasse référence plus tard dans sa correction et explique ce qu'il entend par « justesse de l'expression écrite ».

Les commentaires sur le contenu sont plus clairs pour l'élève : ils proposent des pistes de réécriture plus précises. On remarque aussi que les enseignants s'adressent d'une façon directe à l'élève, ce qui peut ressembler à la relation qu'ils développent avec chacun d'eux en classe. Les commentaires font

aussi appel aux autres types de commentaires : avant de proposer une piste de réécriture à l'élève, l'enseignant fait souvent un constat ou pose une question (constat et commentaire exclamatif-interrogatif).

La correction et ce qu'en disent les enseignants... ou ce qu'ils en font. Le premier constat qu'il est possible de faire – et il était évident –, c'est que les enseignants ont chacun une façon bien personnelle de préparer les élèves à une production écrite, de corriger et de remettre les copies corrigées aux élèves. Dans l'ensemble de leur tâche, ils considèrent la correction comme une activité lourde de conséquences, même s'ils ne savent pas toujours comment en maximiser les retombées : parfois, ils réfléchissent sur l'*acte* de corriger et de remettre les copies aux élèves, parfois, ils se disent que le travail de réception et de compréhension appartient à l'élève, lequel ne manifeste pas toujours la meilleure volonté du monde. Comment concilier les deux? Les enseignants et les élèves sont-ils si à l'opposé dans leurs perceptions de la correction? On l'a vu : certains commentaires se révèlent plus aidants que d'autres pour les élèves; ainsi, la rédaction de ce type de commentaires augmenterait-elle les chances de réussite des élèves? S'ils comprennent les commentaires, ils seront probablement capables de produire des textes de meilleure qualité. L'équation semble facile à faire. Or, comprendre un commentaire, dans l'absolu, et être capable d'en tirer toute l'information pour la réinvestir dans une autre production écrite sont deux activités fort différentes. L'exemple de la conduite automobile est toujours approprié pour expliquer la différence : on peut savoir, dans l'absolu, comment changer les vitesses d'une auto manuelle, mais quand on est assis dans le siège du conducteur, en situation de stress, il peut arriver de faire un « saut de crapaud » ou d'étouffer le moteur. Pourtant, on *savait*... Le même principe s'applique avec une règle de grammaire : dans l'absolu, l'élève *sait* que le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde avec le complément direct s'il est placé devant le verbe (il peut répéter la règle qu'il a apprise par cœur), mais quand il est devant son texte, occupé à gérer des difficultés d'un autre ordre (la planification d'une idée, l'intégration d'une citation, la « composition » d'une phrase ou d'un paragraphe), la connaissance ou l'application de cette règle disparaît. C'est ce qu'on appelle la surcharge cognitive. Cette surcharge, l'élève la vit aussi, autrement, quand il reçoit sa copie corrigée : comment faire pour gérer tous ces commentaires écrits par son enseignant? Comment les hiérarchiser, puisqu'ils n'ont pas tous la même importance? Comment les comprendre? Comment des connaissances sur les processus de lecture peuvent-elles lui être utiles? Comment les réutiliser? Et comment faire pour rendre un « bon » texte? Autant de questions pour lesquelles l'élève n'a pas toujours la réponse. Même s'il a certaines réponses.

2. La correction : ce qu'en disent les élèves

Puisque nous avons demandé aux enseignants de cerner ce qu'est la tâche de correction des productions écrites, il nous semblait maintenant évident de voir ce que les élèves en disent. Depuis qu'ils sont écoliers, depuis leur première année du primaire, les enseignants ont corrigé leurs travaux. Et ils ont

reçu ces corrections avec plus ou moins de bonheur, à travers les onze années de scolarité qui ont précédé leur entrée au cégep.

Comme les enseignants, les élèves voient la correction de leurs productions écrites comme une activité incontournable dans leur apprentissage et ils sont généralement conscients du temps que ça demande aux enseignants, même s'ils n'ont aucune idée du temps *réel* que passe un enseignant à corriger une seule copie.

2.1 Qu'est-ce qu'un bon texte?

Avant de répondre à la question sur la correction, nous avons demandé aux seize élèves de définir ce qu'était un bon texte afin de comparer ce qu'ils croient être un bon texte et les commentaires qu'ils attendent de leur enseignant afin d'écrire, justement, ce « bon texte ». Les réponses vont dans toutes les directions, du plus large au plus étroit, dans leurs observations.

La langue

L'élément le plus important dans l'ensemble des réponses est qu'un bon texte est exempt de toute faute d'orthographe : « C'est un texte pas de faute d'orthographe » (AG : E)⁸⁰. À force de parler de ce sujet, ils finissent par admettre qu'il y a d'autres caractéristiques à un bon texte, comme la structure ou le contenu. Mais ça semble accessoire, au premier abord : « Les fautes sont plus importantes. Le contenu aussi, mais moins. » (JK : E) Cet empressement à répondre en fonction de la qualité de la langue reprend donc, sans trop d'étonnement, ce que les enseignants corrigent en premier lieu : la qualité de la langue. Si les enseignants disent que le vocabulaire est un critère de langue, les élèves classent plutôt cet élément dans la structure du texte, au même titre que le fait de faire des phrases correctement construites. Ces dernières réponses nous ont laissée fort perplexe. Que classent-ils dans le critère langue, alors? Les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Nous croyons que cette réponse vient du fait que ces erreurs représentent des « règles non négociables » : un élève ne peut pas argumenter avec son enseignant sur l'accord d'un participe passé, sur l'accord du verbe avec son sujet ou sur l'orthographe d'un mot. Les règles qui régissent l'utilisation de ces mots doivent être apprises ou, à tout le moins, le scripteur doit savoir où trouver l'information (le dictionnaire ou l'ouvrage de conjugaison) pour écrire sans commettre d'erreurs.

80 Le verbatim tiré des rencontres avec les élèves est identifié comme suit : les initiales de l'élève, suivi de E (entrevue), RV1 (réception de la V1) ou ÉV2 (écriture de la V2).

La structure

La structure représente un amalgame un peu plus flou de tout ce qui n'entre ni dans la langue (orthographe d'usage et orthographe grammaticale seulement) ni dans le contenu. C'est ainsi que les élèves indiquent que la syntaxe fait partie de la structure. Si on compare avec ce qu'ils disent du critère de langue, on peut penser que la syntaxe fait partie de la structure parce qu'il s'agit là d'un élément « négociable » de la langue. Les constituants de la phrase doivent être écrits dans un certain ordre (sujet, verbe, compléments, par exemple), mais il est toujours possible de les inverser, d'en omettre un (dans le cas d'une phrase nominale, par exemple) ou de faire des phrases complexes et la phrase demeure toujours syntaxiquement correctement construite.

Ce qui représente réellement la structure textuelle comme nous l'avons définie un peu plus tôt au cours de ce chapitre (la présence d'une introduction – avec sujet amené, sujet posé et sujet divisé –, d'un développement séparé en paragraphes et d'une conclusion – avec rappel des aspects et ouverture) est effectivement placée dans « structure » par les élèves. Certaines parties de cette structure sont plus difficiles à maîtriser, notamment l'introduction. Nous avons noté que les élèves vivent de grandes angoisses quant à la rédaction de leur introduction, dans les trois éléments qui la composent. Sauf pour les quatre élèves de MD qui doivent écrire une introduction dont les paramètres sont « coulés dans le béton », les élèves disent ne jamais savoir comment commencer leur sujet amené. Dans le cas des élèves de MD, leur angoisse est autre : la peur de ne pas être capable de rédiger leur introduction en tenant compte des paramètres imposés par l'enseignant. La division du sujet leur pose également de grands problèmes : ils ne réalisent pas tous que la fin de l'introduction doit présenter les aspects qui seront effectivement développés dans le corps de l'analyse littéraire; ils écrivent l'introduction au tout début de leur activité d'écriture (cela s'est vérifié au moment de l'écriture de la V2), sans savoir ce que contiendra effectivement le développement de leur texte. Il devient alors difficile de « présenter » des aspects qui ne sont peut-être pas encore choisis.

Paradoxalement, c'est aussi dans structure qu'ils classent le choix et l'agencement des idées, la pertinence des explications et l'utilisation des citations.

Les élèves rencontrés donnent l'impression que la structure textuelle qu'ils apprennent ne va servir qu'à l'analyse littéraire; ils ont du mal à faire le lien avec le texte argumentatif appris en 5^e secondaire ou avec ce qu'ils croient qui va suivre, dans les autres cours du collégial : « Ils ont mis ça un peu compliqué, tu sais, tu peux amener le sujet puis faire tout de suite le sujet divisé et le sujet posé, tu l'introduis dans la même phrase. » (DL : E).

Le contenu

Pour les élèves rencontrés, le contenu est plutôt bien défini, s'ils ne l'ont pas classé dans la structure. Toutefois, ils ont l'impression que travailler sur le contenu est un peu inutile, étant donné que le choix du

texte à l'étude (tiré d'un texte narratif ou d'une pièce de théâtre) ne servira qu'une seule fois, dans une seule analyse littéraire. La rédaction qui précédait, dans la session, ne portait pas sur cette même œuvre et celle qui suivra, lors de l'examen final, portera encore une fois sur une autre œuvre.

Ils disent également que leur interprétation du texte de l'auteur est aussi valable que celle de leur enseignant : « Moi, je pense qu'on a tous une manière de comprendre notre lecture » (VL : E).

Le modèle de Hayes et Flower (1980), présenté au chapitre II, fait état de l'importance des plans d'écriture déjà mémorisés au moment d'entreprendre une rédaction. Ce qu'on constate ici, c'est que certains éléments du plan d'écriture sont tellement bien ancrés qu'ils sont immuables. C'est notamment le cas de la structure de l'introduction. En revanche, ce que les modèles du processus d'écriture appellent la planification, les élèves semblent peu s'en soucier, s'attardant bien davantage au produit fini quant à la qualité de la langue qu'au processus de génération et de planification des idées pour trouver un contenu qui réponde adéquatement aux exigences de la rédaction dictées par les consignes de l'enseignant.

2.2 Qu'est-ce qu'une bonne correction?

Il semble évident à tous les élèves qu'il est important de commenter les rédactions des élèves : les élèves souhaitent des commentaires qui vont fournir les explications de leurs erreurs et qui vont aussi donner des pistes de réécriture. C'est une correction qui va toucher à tous les aspects du texte : langue, structure et contenu, peu importe la définition qu'ils ont donnée à chacun de ces trois termes. S'ils s'entendent pour dire que le but premier d'une correction est de dire « du mal » du texte, ils aiment aussi généralement recevoir des commentaires positifs : « C'est le fun d'avoir des commentaires positifs » (JL : E).

La correction de la langue est essentielle parce qu'ils indiquent tous avoir de la difficulté à maîtriser les règles grammaticales. VL et SJ tiennent des propos semblables : « Le contenu, c'est pas si pire, mais c'est les fautes. » (VL : E) ou « Moi, je n'ai pas de difficulté au niveau de la dissertation, c'était plus au niveau de la grammaire et de la syntaxe » (SJ : E).

Du côté de la correction de la structure, étant donné que ce critère regroupe beaucoup d'éléments (qui ne relèvent pas nécessairement de la structure), les observations des élèves vont évidemment dans toutes les directions. Mais tous s'entendent pour dire que c'est peut-être le critère le plus difficile à corriger dans leurs textes : « Dans le fond, les fautes d'orthographe, tu le sais que c'est une faute, mais la structure [et le contenu], tu ne sais jamais vraiment ce qui est bon, c'est quoi le barème, comment faire pour que tu aies ton 40 points dans ton texte. [...] Moi je pourrais dire que ma structure est super bonne mais le prof dira pas ça » (DL : E). Les élèves souhaitent que l'enseignant commente la structure du texte, l'organisation des idées, les éléments de forme à trouver dans le texte-source et les explications données à partir des éléments trouvés. L'observation de JB montre que le critère « structure » est un

fourre-tout quand il dit : « Le contenu est important, mais c'est surtout la structure des phrases » (JB : E). Ici, il est clairement question d'un commentaire qui porte sur le critère « langue » puisqu'il est question de la syntaxe. Peut-être le terme « structure de phrase » porte-t-il à confusion avec « structure textuelle ».

Si les élèves s'entendent pour dire que la correction – et la production de commentaires – est nécessaire quant à la langue et à la structure (même mal définie), ils ne s'entendent pas sur la correction du contenu. Ils ont l'impression que cette partie de leur rédaction leur appartient plus que les deux autres parties et qu'ils pourraient s'en sentir dépossédés : « [Pour mieux comprendre], j'aimerais ça que le prof fasse un autre texte avec mes idées qui serait bon. Mais je veux pas qu'il corrige mes idées, sinon c'est plus mon texte » (JL : E). VL ajoute même : « C'est correct qu'il corrige selon les critères, mais qu'il juge pas le contenu » (VL : E). Mais en même temps, VL trouve que c'est essentiel de corriger le contenu du commentaire composé, pas le « contenu » du texte à lire qui doit être laissé à son interprétation. Malgré cela, les élèves trouvent que commenter le contenu est aussi un mal nécessaire : « C'est important de commenter le contenu, si l'élève n'a pas compris le roman à l'étude parce qu'il va toujours se planter s'il n'a rien compris. » (DL : E).

Quand on pousse un peu la discussion sur ce qu'est une bonne correction et les aspects qui devraient être corrigés par l'enseignant, les élèves finissent par être unanimes : « C'est aussi important de commenter la structure et le contenu parce qu'on peut savoir la prochaine fois encore ce qu'on va faire » (KS : E), mais ce n'est pas la première réponse qui lui est venue en tête à notre question. Dans l'ordre, KS rectifie : « Structure, langue et contenu » (KS : E), ce que corrobore AG : « l'orthographe, la structure et le contenu » (AG : E).

Quand on demande aux élèves ce qu'ils préfèrent en termes de commentaires, ils font une différence entre des commentaires qui servent « à l'enseignant » et ceux qui servent « à l'élève » : « Des fois, tu leur demandes des explications, puis certains te répondent que c'est évident. Mais non, ce n'est pas évident. Ils pensent qu'on comprend tout, mais ce n'est pas vrai » (JL : E). Pour MC, « les commentaires, ça ne change pas la note. Mais pour les prochaines écritures, ça change un peu plus les attentes du prof » (MC : E). Ils aimeraient avoir des pistes pour réécrire le texte, pas seulement se faire dire que c'est bon ou pas bon : « C'est le fun de savoir la manière que ça aurait dû être structuré » (AB : E) Ces pistes peuvent toucher la langue, la structure ou le contenu : « J'aime mieux "tu aurais dû faire ça de telle manière" au lieu de "ton intro est pas bonne". Elle n'est pas bonne, okay, mais pourquoi? Je pense que c'est important de savoir le pourquoi aussi. » (ET : E). Pour les élèves, les commentaires servent à savoir où ils ont perdu des points : « Ça aide le prof à ne pas perdre du temps avec chaque élève » (ET : E).

Tutoiement ou vouvoiement?

Les élèves semblent généralement conscients que la correction leur est destinée. C'est pourquoi la grande majorité d'entre eux préfèrent être tutoyés dans les commentaires que les enseignants écrivent sur leur copie : « Vous, c'est trop impersonnel et je n'aime pas vraiment cela avoir une relation impersonnelle avec le monde; non, je déteste me faire vouvoyer. Et ça vise moins la personne, le vous. » (ET : E). Ils voient dans le tutoiement une forme de proximité avec l'enseignant, nécessaire à la relation qui s'établit au moment de la correction : « C'est comme si le prof ne me connaissait pas, comme s'il prenait ma copie et l'envoyait à un autre cégep, à un autre professeur pour qu'il corrige. J'aime mieux le tutoiement. » (GD : E) ou « C'est plus personnel s'il me tutoie, c'est tant mieux, il sait qui je suis, je suis quel élève dans la classe » (JB : E). En même temps, ils sont conscients de la distance entre l'enseignant et l'élève : « Je suis plus jeune que mon prof, moi je dis "vous" c'est plus poli, mais pas lui, il peut pas m'appeler vous » (MM : E) ou « J'aime mieux le tutoiement, mais ça dépend des profs. Il ne faut pas qu'ils soient *chummy* » (SM : E).

En fait, aucun élève rencontré n'a préféré le vouvoiement; quatre sur les seize ont indiqué n'avoir aucune préférence : « Si le prof tutoie, je vais tutoyer; si le prof vouvoie, je vais vouvoyer. » (JL : E) et « Je travaille dans le public, alors je suis habitué de me faire vouvoyer, même si j'ai 19 ans, par quelqu'un de 60 ans. Alors, ça ne me dérange pas. » (MB : E).

Ordre ou suggestion?

La moitié des élèves rencontrés préfèrent la suggestion à l'ordre dans la formulation du commentaire : « "Réécris", c'est plus comme un ordre, "il faudrait", c'est plus doux, ça passe mieux, on dirait » (DL : E). Ils veulent sentir qu'ils ont encore une prise sur leur texte, qu'ils ont le choix d'appliquer le commentaire fait par l'enseignant : « À moins que ce soit réellement mauvais, c'est trop de donner un ordre. » (MB : E). L'autre moitié des élèves préfère l'infinitif : « réécrire ton introduction ». Mais comme ils le disent tous, l'important, c'est l'aide apportée par le commentaire qui compte, peu importe la manière, en autant qu'elle reste polie : « Si le professeur me demande de le faire, je vais le faire, c'est tout. » (GD : E).

Couleur de la correction?

La majorité des élèves n'ont aucune préférence pour la couleur de la correction, mais indiquent qu'il faut que ce soit une couleur visible, le vert, le bleu ou le noir, par exemple : « En autant que ça soit pas le rose pâle! » (DL : E).

Le crayon rouge a suscité toutes sortes d'observations contradictoires. Certains élèves détestent souverainement le rouge, couleur violente : « En rouge, ça ne me donne pas le goût de regarder. » (AB :

E); d'autres disent qu'ils y sont habitués : « Ça va pour le rouge, je suis habituée, mais j'aimerais ça en vert, je pense. » (JK : E). Deux élèves ont dit préférer le rouge, non pas à cause de la couleur en elle-même (qu'ils jugeaient aussi violente), mais parce que « c'est classique. C'est rouge depuis que je suis petit. » (JB : E) Un élève a soulevé qu'un enseignant, dans le passé, avait corrigé les textes au crayon de plomb et qu'il avait aimé l'expérience à cause de la confiance que l'enseignant témoignait à ses élèves, sachant qu'ils auraient pu effacer les commentaires, « mais on ne les effaçait pas » (SJ : E).

Les codes pour la langue?

Dans l'ensemble des commentaires faits par les enseignants, c'est à propos de la correction de la langue qu'il y a le plus de marques visibles sur la copie de l'élève.

Les seize élèves rencontrés ont tous croisés, à un moment dans leur formation – que ce soit au cégep ou au secondaire – des enseignants de français qui utilisaient des codes pour identifier les erreurs de langue. Dans notre recherche, deux enseignants sur les quatre rencontrés utilisent des codes pour marquer les erreurs de langue.

Dans l'absolu, les huit élèves dont les enseignants utilisent des codes disent comprendre lesdits codes. Nous verrons un peu plus loin dans notre analyse que ce n'est pas toujours le cas. Malgré tout, ces élèves sont conscients de la nécessité d'une telle liste de codes pour identifier les erreurs de langue : « Ça revient à la même chose, on voit les erreurs. C'est juste qu'avec le code, je vais chercher c'est quoi le problème et je vais l'oublier moins facilement. » (SJ : E) Un élève dont l'enseignant n'utilise pas de tels codes a indiqué que « ses profs au secondaire utilisaient un code. D'un côté, ça m'aidait pour me dire si j'avais à chercher dans le dictionnaire ou dans le *Bescherelle*. Ou si j'avais à reformuler ou si je devais placer des ponctuations plus adéquates. » (PB : E). Les élèves sont aussi conscients que l'utilisation de codes ne règle pas tous les problèmes : « Ça aide d'avoir un code, mais des fois c'est mal écrit, je ne sais pas où me référer et j'ai beau regarder sur la grille, je ne sais pas » (VL : E). Un élève a indiqué bien comprendre les codes utilisés, mais « un élève qui a beaucoup de mal en orthographe ne comprendra pas nécessairement les codes utilisés. » (DL : E) Tous prêchent pour un code accessible et compréhensible : « Un code trop compliqué, on s'y perd de toute façon » (KS : E). Malgré ce qu'ils disaient sur certaines difficultés à se rappeler le code utilisé par leur enseignant, la plupart ont des stratégies pour comprendre leurs erreurs de langue sans passer par le tâtonnement essai-erreur : « Un V, c'est clair. Même si je ne sais pas toujours quoi faire, je sais que c'est une erreur de verbe » (MB : E). Les élèves savent généralement qu'ils ont cette feuille de codes quelque part dans leurs effets personnels.

L'inquiétude de certains profs qui ne veulent pas utiliser de codes en se disant que les élèves ne les retiennent pas s'est bien peu matérialisée auprès des élèves rencontrés. Deux élèves (de deux enseignants différents) ont dit que leur enseignant ne leur avait jamais remis une feuille où étaient expliqués lesdits codes : « Elle est peut-être dans le cahier coop, mais je ne l'ai pas vue » (MC : E). Dans l'ensemble, ils retiennent l'existence d'un code et savent où se référer pour y avoir accès.

L'utilisation d'un code, on le sait, doit faire référence au métalangage de la langue utilisé en classe. Si l'élève ne connaît pas le métalangage, il y a fort à parier qu'un code ne sert à rien dans ce cas de figure : c'est le cas de JB qui dit ne pas comprendre les codes. Il sait que les codes existent et que son enseignant les utilise pour identifier les erreurs de langue, mais il ne sait pas à quoi réfèrent les termes. Dans ce cas-ci, une trace peut être suffisante pour identifier les erreurs, mais si l'enseignant veut persévérer dans son enseignement de la langue, un cours sur le métalangage devient encore plus nécessaire pour ces élèves qui ont toujours eu du mal à maîtriser les rouages de la langue.

Les élèves dont les enseignants n'utilisent aucun code pour identifier les erreurs de langue ont généralement déploré cette situation : « il coche des mots, il fait comme des accents et des cercles, mais moi, je ne sais pas ce que ça veut dire; c'est bien beau d'encercler, mais je ne sais pas qu'est-ce que ça donne. » (AB : RV1). Les traces laissées sur la copie laissent les élèves fort perplexes quant à leur signification : « Si c'est souligné, c'est une faute. Mais encadré, je sais pas si c'est le même genre d'erreur. Je n'ai aucune idée de ce qui se passe avec les cercles. » (AB : RV1) ou « Il met juste des X, il y a quelques places où c'est souligné et d'autres où c'est encadré. C'est sûr que ça doit pas être le même genre d'erreur, mais je sais pas. » (ET : RV1). Dans ces deux cas, l'enseignant a dit qu'il y avait une différence entre un soulignement et un cercle, mais visiblement, les élèves ne peuvent pas distinguer ces deux types d'erreurs, ce qui confirme qu'il s'agit là d'un faux code (donc, d'une trace) comme nous l'avons défini dans la liste des commentaires, au chapitre I.

Les élèves ont aussi parlé de différents codes qu'ils ont croisés, dans leur formation académique, ces dernières années : « Un ancien prof codait avec des couleurs, mais ça rendait la lecture difficile parce qu'on ne savait pas c'était quoi les couleurs. Juste souligner, ça peut être suffisant » (JL : E).

Ce qu'on remarque, c'est que ces élèves que les enseignants ont classé « moyens faibles » ont de la difficulté avec le métalangage du français écrit et que les codes, s'ils sont trop compliqués à retenir ou trop nombreux, n'aideront pas les élèves à comprendre les mécanismes de la langue. Il va de soi qu'un travail sur la langue et un enseignement régulier des codes utilisés sont essentiels pour que les jeunes s'y retrouvent. Les élèves dont les copies ont été corrigées avec un code ont tous dit que les codes étaient utiles; les autres ont aussi dit que c'était utile, ayant croisé un enseignant qui corrigeait avec des codes au secondaire. Pour être encore plus utiles et compris, les mêmes codes devraient être utilisés par tous les enseignants d'un même département.

2.3 La remise des copies corrigées

Tous les élèves interrogés sans exception ont confirmé les intuitions – ou les connaissances – des enseignants : quand ils reçoivent leur copie corrigée, ils regardent en premier lieu la note qu'ils ont obtenue. Quand on y pense, peut-il en être autrement, quand on sait que c'est l'addition des notes

chiffrées qui leur donnera une note au bulletin, laquelle attestera de la réussite ou de l'échec du cours? Ils veulent tous savoir « s'ils passent ». Comme il s'agit d'élèves « moyens-faibles », on ne s'étonnera pas de cette façon de faire; chez les élèves plus forts, on pourrait, sans trop se tromper, penser que la question qu'ils se posent lorsqu'ils regardent leur note est plutôt de savoir s'ils sont « au-dessus ou au-dessous du seuil psychologique de 80% ».

Une fois la note regardée, les habitudes de réception des copies varient peu d'un élève à l'autre. Dans certains cas, les élèves additionnent les points obtenus sur la grille d'évaluation (ce qui suppose que l'enseignant utilise effectivement une telle grille) : « J'essaie de trouver quelque chose qui contredit les commentaires du prof pour être sûr et certain que je puisse récupérer des points. Mais si je suis dans le tort, je vais accepter ma note » (JB : E).

Une fois la note « confirmée », les élèves disent tous lire les commentaires que les enseignants ont écrits sur leur feuille : « Tu ne peux pas regarder les commentaires si tu n'as pas regardé la note avant. » (PB : E). Dans la plupart des cas, ils vont lire la partie du texte près du commentaire, pour faire le lien entre le commentaire et ce qu'ils ont effectivement écrit : « Souvent, je fais juste lire mon texte et je me dis "Ah oui, c'est vrai que ça n'a pas d'allure" » (MM : E). Cependant, très peu d'élèves vont reformuler dans leur tête une phrase incorrectement construite ou une idée mal développée. Cette observation s'avère également pour les erreurs de langue : les élèves ne se disent pas, dans leur tête, que tel ou tel mot s'écrit « comme ça », ou que telle ou telle phrase se dirait mieux « comme ça » en reformulant. Dans quelques cas, si le commentaire touche un long paragraphe, certains élèves disent ne pas relire leur propre paragraphe, mais se contenter de la lecture du commentaire. Ce sont les commentaires sur la structure de leur analyse littéraire qui semblent les plus importants : « Si je ne comprends pas la structure, j'essaie de comprendre; si c'est sur les idées, c'est tant pis si je ne comprends pas parce que la structure, ça va resservir la prochaine fois, alors que le contenu ne servira probablement pas, si ce n'est pas sur la même œuvre. » (KS : E).

Alors, s'ils ne reformulent pas « dans leur tête », on ne sera pas surpris de constater qu'aucun des seize élèves interrogés ne réécrit son texte, que ce soit en tout ou en partie : « J'ai pas l'habitude de retravailler mes textes, mais je pense que ça serait une bonne idée. » (ET : E).

Le seul point qui pourrait consoler les enseignants, c'est de savoir que les élèves sont enclins à aller poser des questions, si des éclaircissements sont nécessaires : « Je ne suis pas gêné de rester après le cours pour demander des explications sur les commentaires. Je l'ai beaucoup fait cette année. » (DL : E).

Pour faire ce travail de réception des copies corrigées, l'élève fait appel à ses stratégies de lecteur, comme nous les avons définies au chapitre II, à la fois pour décoder et comprendre les commentaires rédigés par l'enseignant que pour comprendre son propre texte, à la lueur des commentaires qui le jalonnent.

Si leur routine de réception des copies corrigées semble assez immuable et unanimement concentrée sur la note, les élèves sont également unanimes sur le fait que les textes devraient être retravaillés en

classe, une fois les copies notées remises. À la clé, quelques points supplémentaires sont nécessaires : « C'est sûr que si le prof dit "Faites-le pour vous", il n'y a personne qui va le faire. Ça prend une note au bout. » (ET : E). Un seul élève a émis des réserves sur l'attribution des points pour une deuxième version du même texte : « Il faut que tu le fasses pour ta réussite, pas pour les points. » (AG : E), mais il avouait, du même souffle, ne jamais réécrire ses textes...

Les élèves font même des propositions d'activités au moment de la remise des copies corrigées : selon quelques élèves, les commentaires globaux expliqués par les enseignants au début du cours seraient un coup d'épée dans l'eau, si les élèves n'ont pas reçu leur copie corrigée. D'une part, parce qu'ils ne savent pas s'ils ont commis l'erreur que l'enseignant explique et, d'autre part, ils sont trop angoissés par leur note qu'ils n'écoutent pas vraiment l'enseignant. Ils ont pourtant dit que cette synthèse était nécessaire, mais qu'elle pourrait se faire une fois que les élèves ont pris connaissance de leur note et des commentaires écrits sur la copie. Mais il y a quand même une chance que « ça nous passe d'une oreille et sorte par l'autre » (PB : E).

Il semble évident pour les élèves que les enseignants doivent donner du temps en classe pour s'approprier leur note, leurs commentaires et leur rédaction, parce que, parfois, « ça fait longtemps qu'on l'a écrite puis on s'en souvient plus » (MB : E) et que « Si le prof ne donne pas de temps en classe, on fera pas le travail de réécriture et de correction. » (GD : E). L'activité la plus courante demeure la réécriture, en tout ou en partie, du texte. Toutefois, les élèves proposent que l'enseignant rencontre les élèves un à un : « Des fois, cinq minutes c'est assez » (JL : E), pour répondre aux questions que se posent les élèves sur leur copie. Ils souhaitent aussi avoir des exemples de textes bien réussis et des textes moins bien réussis, pour comprendre ce qu'il ne faut pas faire. Si ces textes sont écrits par d'autres, ils voient plus facilement ce qui cloche dans un texte. Des activités en équipes sont aussi proposées : « Des fois, ça aide d'avoir des idées d'autres personnes » (MM : E). Toutefois, un élève souligne : « Les bons, oui, le prof parle de leur texte. Les moins bons, il parle aussi de leur texte. Mais ceux qui sont au milieu, ils n'ont jamais rien. » (MC : E).

Finalement, un élève a souligné l'intérêt de sa participation à notre recherche : « C'était le fun de participer à votre étude parce que ça m'a obligée à faire quelque chose que je ne fais jamais et il serait bon que je le fasse. » (MM : ÉV2)

3. La correction : premiers éléments pour une tentative de synthèse

Avant même de s'intéresser à la compréhension des commentaires par les élèves, il semble évident qu'il faille faire une synthèse des perceptions des enseignants et des élèves en fonction des points que nous avons abordés jusqu'ici. D'une certaine façon, ça peut expliquer la compréhension – ou l'absence de compréhension – des commentaires par les élèves.

Les enseignants et les élèves interrogés ont répondu à des questions semblables, au moment des entrevues semidirigées. Par souci de comparaison, nous avons choisi de présenter les rubriques sous forme de tableau comparatif enseignant/élève.

Les enseignants et les élèves ont des points de vue un peu différents sur la définition d'un bon texte. C'est ce que démontre le tableau 4.4.

Tableau 4.4. Point de vue des enseignants et des élèves sur la qualité d'un bon texte

Enseignants	Élèves
Le premier critère des enseignants : la bonne structure du texte	Le premier critère des élèves : la qualité de la langue
Un bon texte rend compte des capacités des élèves à structurer leurs idées, à les expliquer, dans un français correct	Les élèves ne voient pas leur texte comme un ensemble d'éléments, mais plutôt comme plusieurs éléments séparés

Cette façon de se représenter un texte, dans l'esprit des élèves et des enseignants, s'attarde davantage au produit plutôt qu'au processus d'écriture, comme le définissent les différents modèles que nous avons présentés au chapitre II (notamment Hayes et Flower, 1980, Nold, 1981 et Deschênes, 1988-É).

Reprenons les trois caractéristiques des textes dans un esprit de comparaison entre ce qu'en disent les enseignants et ce qu'en disent les élèves. Le tableau 4.5 présente la définition que donnent les enseignants et les élèves sur la langue.

Tableau 4.5. Définition des enseignants et des élèves sur la langue

Enseignants	Élèves
Toutes les caractéristiques de la langue : orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation et vocabulaire	Deux éléments des caractéristiques de la langue : l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale

Comme on le voit, les enseignants et les élèves n'ont pas la même perception de ce qu'est la qualité de la langue dans les textes écrits. La vision qu'ont les élèves est donc plus réductrice que celle des enseignants, laquelle englobe tous les éléments de la langue. Ainsi, on ne sera pas surpris si des élèves ne comprennent pas certains codes de syntaxe (donc, liés à la langue), étant donné qu'ils ne croient pas que la syntaxe fasse partie des éléments de langue.

Le second élément d'un texte est la structure textuelle. La définition que donnent les enseignants et les élèves sur la structure textuelle est présentée au tableau 4.6.

Tableau 4.6. Définition des enseignants et des élèves sur la structure textuelle

Enseignants	Élèves
Présence de l'introduction, du développement et de la conclusion	Présence de l'introduction, du développement et de la conclusion
	Contenu de l'introduction
	Contenu du développement
	Contenu de la conclusion
	Structure des phrases et ponctuation
L'intégration et la bonne présentation des citations	Contenu des citations

La majeure différence entre les enseignants et les élèves se situe dans les caractéristiques de l'élément « structure textuelle ». Pour les enseignants, la structure ne comporte que la présence de l'introduction, du développement et de la conclusion. Nous avons expliqué, à titre d'exemple au début de ce chapitre, que la présence du sujet amené dans l'introduction relève de la structure textuelle, alors que les propos tenus dans le sujet amené relèvent du contenu. Pour les élèves, tout est relativement confus et relève de la structure textuelle : la présence des éléments comme les propos tenus, la structure des phrases comme la structure des paragraphes, la présence comme la pertinence des citations. Il n'est donc pas étonnant que les élèves mêlent, dans leur esprit, ce qui relève de la structure textuelle et qui facilement transférable d'une production écrite à l'autre, de ce qui relève du contenu et qui se transfère un peu moins bien d'une production écrite à l'autre, étant donné les particularités de l'œuvre étudiée.

Le troisième élément à comparer est le contenu même de l'analyse littéraire. Le tableau 4.7 présente ce qu'en pensent les enseignants et les élèves.

Tableau 4.7. Définition des enseignants et des élèves sur le contenu

Enseignants	Élèves
Liens explicatifs avec le contenu de l'extrait à analyser	Liens explicatifs avec le contenu de l'extrait à analyser
Explications sur le contenu de l'extrait dans le développement	Les élèves hésitent dans leur définition du contenu : ils ne savent pas si ça va dans la structure ou dans le contenu

Les élèves croient que le contenu ne touche que les liens avec l'œuvre étudiée pour faire l'analyse littéraire. C'est probablement pour cette raison qu'ils sont réticents à vouloir des commentaires sur le « contenu » de leur analyse : ils pensent que les enseignants vont s'attaquer à leur compréhension de l'extrait ou de l'œuvre, ce qu'ils jugent très personnel. Ils ne voient pas pourquoi ils perdraient des points parce qu'ils ont compris différemment l'extrait à lire.

Si les définitions sur les différents éléments d'un texte ne sont pas tout à fait les mêmes pour les enseignants et les élèves, leurs points de vue sur la définition d'une bonne correction sont davantage semblables, comme le démontre le tableau 4.8.

Tableau 4.8. Points de vue des enseignants et des élèves sur la définition d'une bonne correction

Enseignants	Élèves
La correction sert à voir comment un élève chemine dans son apprentissage	Les élèves veulent des commentaires pour s'améliorer – faire mieux la prochaine fois
Les enseignants visent une amélioration des connaissances et des compétences des élèves	Les élèves veulent faire mieux la prochaine fois, mais se sentent un peu démunis
La correction est une partie lourde de la tâche de l'enseignant	Les élèves sont conscients de la somme de travail que la correction demande aux enseignants : ils disent en être conscients, mais ils ne peuvent quantifier les heures passées à corriger
Les enseignants écrivent des commentaires, mais parfois, ils réfrènt leur envie de trop écrire	Les élèves veulent des commentaires écrits sur leur copie; ils ont l'impression qu'un texte abondamment commenté a été mieux lu qu'un texte où ne paraissent que quelques commentaires
Les enseignants ont l'impression que les élèves ne comprennent pas leurs commentaires	Les élèves disent comprendre, mais admettent ne pas tout comprendre, surtout les corrections de langue et de contenu
Les enseignants conviennent qu'il faut préparer les élèves à une production écrite	Les élèves disent se préparer en fonction de ce qu'ils ont à faire – même s'ils ne cernent pas toujours bien les caractéristiques de l'analyse littéraire
Ils disent que les élèves ne viennent pas toujours poser des questions	Les élèves rencontrés disent venir voir l'enseignant pour lui poser des questions
Les enseignants souhaitent la réussite des élèves	Les élèves n'ont pas l'impression que les enseignants veulent les couler – au contraire
Les enseignants croient que les élèves comprennent les commentaires puisque les deuxièmes analyses sont généralement meilleures	Les élèves aussi disent comprendre les commentaires – mais, paradoxalement, ils ne savent pas comment appliquer les commentaires.

Globalement, ce qui est dit par les enseignants dans ce tableau (et dans la première partie de ce chapitre), c'est qu'il faut préparer les élèves à une production écrite afin qu'ils puissent réussir et que les commentaires sont nécessaires pour les aider dans leur progression. Les élèves sont d'accord avec ce point de vue des enseignants, mais ils ne savent pas toujours quoi faire des commentaires qu'ils lisent sur leur copie. C'est souvent le principe de l'essai-erreur qui est appliqué : l'élève hésitait dans sa façon de dire les choses et son enseignant a relevé ces maladresses; l'élève va alors rédiger autrement, sans toutefois être bien certain qu'il a mieux fait.

Comme les élèves n'arrivent pas à hiérarchiser les commentaires écrits par les enseignants sur leur copie, la quantité de commentaires ne paraît pas un indice d'une bonne correction. Toutefois, les élèves sont « déçus » quand peu de commentaires paraissent sur la copie, comme si l'enseignant n'avait pas correctement fait le travail. La quantité de commentaires est souvent liée au sentiment de justice dans la correction.

Une fois la correction complétée, il convient de remettre les copies corrigées aux élèves. Le tableau 4.9 présente le point de vue des enseignants et des élèves sur la remise des copies corrigées.

Tableau 4.9. Point de vue des enseignants et des élèves sur la remise des copies corrigées

Enseignants	Élèves
Les enseignants savent que les élèves ne sont intéressés que par la note	Les élèves regardent effectivement la note dès la réception de leur copie corrigée
Ils donnent des explications générales avant de remettre les copies corrigées	Ils voudraient avoir leur copie tout de suite – les explications après la réception de leur copie
Ils disent proposer des activités en classe pour que les élèves s’améliorent, pas nécessairement pour qu’ils comprennent les commentaires	Ils veulent du temps et des activités pour comprendre les commentaires et réécrire le texte, en tout ou en partie
Les enseignants disent prendre du temps pour des activités au moment de la remise des copies corrigées	Les élèves souhaitent faire plus d’activités au moment de la remise des copies corrigées

Les différents types de commentaires que nous avons présentés au chapitre I n’ont pas les mêmes fonctions, au regard de ce qu’ils doivent indiquer dans le texte de l’élève. Par exemple, il n’est pas du rôle du commentaire codé ou de la trace qui relève une erreur de langue de donner des pistes de réécriture; son rôle est plutôt d’identifier une erreur de langue. Avec ses connaissances en grammaire ou en syntaxe, l’élève devrait arriver à comprendre son erreur et à la corriger, dans sa deuxième version. Puisqu’il est ici question d’une deuxième version dans le cadre de cette étude. Dans la réalité, les enseignants souhaitent surtout que leurs corrections servent aux élèves à améliorer les productions écrites à venir. Or, si les élèves n’ont pas de codes clairs qui identifient leurs erreurs de langue, comment peuvent-ils savoir quelles sont les règles de grammaire qui sont moins maîtrisées? Le commentaire exclamatif-interrogatif peut, s’il pose une question précise et dont la réponse amènera l’élève à améliorer une partie précise de son texte, être vu comme un commentaire aidant qui donne une piste de réécriture à l’élève. Le constat, qui ne sert qu’à constater que quelque chose va ou ne va pas dans le texte, n’a pas non plus comme rôle de donner une piste de réécriture à l’élève; ce serait plutôt le rôle du commentaire mélioratif. De plus, certains commentaires sont factuels, donc impossibles à transposer dans toute autre production écrite par la suite.

La perception qu’ont les enseignants et les élèves sur le travail de correction n’est pas diamétralement opposée, heureusement. Les incompréhensions mutuelles, toutefois, peuvent mener à une certaine frustration de part et d’autre : l’enseignant a l’impression que l’élève ne comprend pas et qu’il ne sait pas comment réinvestir les commentaires qu’il a pris tant de temps à rédiger, et l’élève a l’impression que son enseignant ne lui donne pas de pistes aidantes pour améliorer ses productions écrites. Le malaise est profond.

4. Observations des textes d’élèves, correction papier-crayon

Nous avons rencontré les huit élèves dont les copies ont été corrigées papier-crayon par les quatre enseignants, à raison de deux élèves par enseignant. Une fois l’entrevue semidirigée terminée, nous

avons remis la copie corrigée (V1)⁸¹ aux élèves en leur indiquant une façon de faire : tout en verbalisant, pour les besoins de l'étude, ils devaient d'abord prendre connaissance de la note et des commentaires, puis commenter les commentaires selon la compréhension qu'ils en avaient, dans l'absolu. Puis, ils devaient dire comment ils allaient s'y prendre pour rédiger la version 2 de leur texte (V2) et ils ont réécrit leur texte, à la lueur des commentaires et des stratégies expliquées. Finalement, nous avons terminé les rencontres par quelques questions autour de l'écriture de la V2.

4.1 La première version (V1)

Les premières observations qui ont été faites par les élèves sur leur copie V1 ont été la note obtenue et les commentaires rédigés par leur enseignant. Presque tous les élèves ont été déçus de la note qu'ils ont obtenue dans la V1 de leur texte; certains même s'attendaient « à passer », ce qui ne fut visiblement pas le cas. Ces derniers pensaient avoir fait mieux et leur première réaction est de ne pas vouloir comprendre : « Mon texte est pas si pire que ça. » (JB : RV1).

Les premières réactions non verbales des élèves sont parfois éloquentes : certains ont été surpris de l'état de leur copie, après le passage de l'enseignant. C'est notamment le cas des deux élèves de MD qui ont par la suite commenté le fait que leur copie était difficile à suivre, « parce qu'il y a trop de grosse écriture » (PB : RV1). L'autre élève de cet enseignant a indiqué de pas comprendre les chiffres que son enseignant avait laissés en marge de droite; il s'agissait là d'un calcul du nombre de mots par ligne et d'une moyenne par ligne, pour arriver à un total approximatif du nombre de mots dans le texte de l'élève. Ils ont aussi l'impression que l'enseignant laisse des traces pour lui-même sur la copie; c'est le cas quand ils ne comprennent pas le commentaire : « Ça doit être pour mon prof » (KS : RV1).

Une observation est à faire concernant un enseignant : la très mauvaise qualité de sa graphie. Les deux élèves de cet enseignant que nous avons rencontrés pour la correction papier-crayon ont décrié à plusieurs reprises le fait de ne pas être capable de lire les commentaires. Un élève a développé une stratégie devant nous : en lisant à voix haute les commentaires, il s'est rendu compte que ça l'aidait à se « donner un élan » pour deviner le reste de la phrase écrite par l'enseignant. Cet enseignant nous avait dit, en entrevue, que sa graphie était difficile à lire, mais n'avoir rien fait pour l'améliorer au fil des ans. Les commentaires des élèves sont donc fort à propos : « Selon moi, ce qu'il essaie de me dire, c'est que mon aspect n'est pas bon. » (JL : RV1). Quand les élèves hésitent devant un mot, ça peut changer tout le cours de leur correction. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé à un élève. Le commentaire écrit à la fin du premier aspect était : « Je ne vois pas le lien avec le sujet demandé. » Or, l'élève a lu « Je ne vois pas le

81 Rappelons que la première version est identifiée V1 et que la réécriture est identifiée V2, pour « version 2 ».

lien avec le sujet amené. »⁸² Dans le premier cas, l'absence de lien avec le sujet demandé supposait qu'il fallait réécrire tout le premier aspect; dans le second cas, l'absence de lien avec le sujet amené supposait qu'il fallait réécrire la première phrase de l'introduction, ce qu'a fait l'élève. Avec un résultat désastreux : l'enseignant a relevé le fait que dans la V2, l'élève n'avait pas tenu compte de son commentaire qui lui disait implicitement de reprendre le premier aspect; l'enseignant avait toutefois bien vu que l'élève avait changé le début de son introduction, sans comprendre pourquoi.

La verbalisation des élèves au moment de la réception des commentaires fait état d'une autre difficulté : la compréhension, dans l'absolu, des commentaires. Même s'ils savaient qu'ils devaient éventuellement (quelques minutes plus tard) effectuer un travail de réécriture en tenant compte des commentaires, ils ont regardé les annotations des enseignants comme à leur habitude, c'est-à-dire sans avoir envie de reformuler, dans leur tête, une meilleure façon de dire les choses. Ils se sont donc arrêtés à commenter le commentaire, avec plus ou moins de succès.

Trois types de commentaires sont davantage utilisés pour identifier les erreurs de langue : la correction de l'erreur, la trace (ou le faux code) ou les codes. Dans le cas des traces, un élève a rapidement avoué ne rien y comprendre : « Il y a là des cercles, des barres en fou puis un barbouillis. Je ne sais pas si c'est parce que ce n'était pas bon au début et que là, c'est rendu bon. » (KS : RV1). Le même élève a commenté son incompréhension : « Il y a plein de petits points, mais je ne pense pas que ça ait rapport, je ne sais pas si vous voyez... mais moi, je ne comprends pas. » (KS : RV1) Un autre élève, d'un autre enseignant, a dit : « Je ne comprends pas la différence entre une erreur soulignée et une erreur encadrée. Je ne sais même pas s'il y en a une. » (ET : RV1).

D'autres observations peuvent être faites sur les codes utilisés par les enseignants pour relever les erreurs de langue. Deux élèves ont dit ne pas se rappeler de la signification desdits codes. Un élève a été particulièrement troublé parce qu'il n'avait pas apporté sa feuille de codes, même s'il pensait que « les commentaires, c'est juste les codes de langue. » (MC : RV1). Quand on sait que les élèves ont dit qu'un bon texte est celui qui est exempt d'erreurs de langue, on ne s'étonne pas qu'ils pensent que les commentaires ne portent que sur la langue. Les élèves qui avaient apporté leur feuille de codes ou qui se rappellent des significations des codes ont été plus nombreux à corriger à voix haute leurs erreurs de langue que les élèves dont les enseignants n'utilisent pas de codes. Il faudrait voir là une meilleure compréhension du commentaire et de la nature de l'erreur qu'il souligne.

Les commentaires exclamatif-interrogatifs, les constats et les commentaires mélioratifs sont surtout utilisés pour identifier des erreurs de structure ou de contenu. La question « Que voulez-vous dire? » écrite à plusieurs reprises dans les copies d'élève n'amène pas les élèves à reformuler le sujet de leur phrase ou de la partie du texte qui fait défaut. Dans le meilleur des cas, les élèves ont dit qu'ils allaient y remédier au moment de l'écriture de la V2.

82 Nous soulignons.

Les constats ne sont pas nécessairement aidants pour amener les élèves à reformuler ou à préciser leur pensée au moment de la réception des copies corrigées. Comme il s'agit d'un constat, les élèves « constatent » la même chose que l'enseignant; s'ils ne sont pas d'accord avec le constat, ils émettront un commentaire aussi court que celui de l'enseignant : « Je suis pas d'accord avec lui. » (ET : RV1). Un autre élève n'a pas compris le constat « même remarque que pour la 1^{re} partie », parce qu'il n'est pas arrivé à faire le lien avec son premier paragraphe de développement, la preuve que les élèves voient leur texte comme un ensemble très découpé qui n'a pas nécessairement de liens entre les parties (nous y reviendrons).

Certains élèves ont souligné le fait qu'ils souhaiteraient avoir des commentaires mélioratifs pour certaines parties de leur texte, notamment l'introduction. L'élève JL le souhaitait, en même temps qu'il excusait son enseignant de ne pas le faire : « C'est trop long pour lui. » (JL : RV1).

Les élèves aimeraient parfois avoir des commentaires sur le contenu de l'extrait à analyser, même en même temps, ils sont nombreux à croire que ce n'est pas tous les lecteurs qui ont la même vision d'un texte : « Des fois, c'est bon de savoir comment le prof veut qu'on l'interprète, comment il veut qu'on le comprenne. » (ET : RV1). Cette inquiétude est revenue souvent dans les propos des élèves.

4.2 La seconde version (V2)

Nous avons observé les élèves en situation d'écriture de la version 2 de leur texte, en leur demandant de commenter leur rédaction. Nous avons relevé des éléments intéressants du côté de leur compréhension des commentaires, de leurs stratégies d'écriture et des sources de stress qu'ils vivent au moment de l'écriture ou de la réécriture d'un texte.

La compréhension des commentaires

Une fois que les élèves ont pris connaissance de leur copie corrigée et des commentaires l'accompagnant, nous leur avons demandé de d'expliquer comment ils allaient s'y prendre pour écrire la deuxième version de leur texte, en utilisant les commentaires qui avaient été rédigés par leur enseignant, sachant très bien que ces façons de faire (écrire une deuxième version du même texte) ne sont pas dans leurs habitudes scolaires.

Certains élèves ont d'abord indiqué qu'ils étaient en situation un peu particulière, leur enseignant n'étant pas avec eux : « J'aurais aimé ça lui poser des questions. » (JL : ÉV2). Des élèves ont pris des notes sur leur copie, sachant qu'ils reverraient leur enseignant plus tard au courant de la semaine.

Même s'ils ont dit avoir globalement compris les commentaires des enseignants, nous avons remarqué que cette compréhension se limite à peu près aux commentaires de langue : « Si je réécis exactement comme ça, en tenant compte de ses commentaires, je pourrais réécrire maintenant. Mais s'il

faut que je réécrive en tenant compte de son commentaire de la fin qui me dit que je n'ai pas compris le sujet, je ne suis pas prêt à réécrire, parce que je ne me sens pas capable; je ne comprends pas ce qu'il veut qu'on fasse. » (ET : ÉV2). Cet élève, on s'en doute, réécrira son texte à peu près inchangé malgré ce commentaire global dont il ne sait que faire.

Globalement, les élèves rencontrés n'ont aucune stratégie de lecture ou d'écriture; ils sont devant un texte à réécrire et ils travailleront « à petite dose », sans jamais voir l'ensemble du travail à accomplir : « Je vais y aller paragraphe par paragraphe » (GD : RV1).

Certains élèves ont pris des notes sur leur copie, mais semblaient gênés de le faire : « Est-ce que je peux écrire sur ma feuille? » (MC : RV1). Ils vont écrire directement sur leur V1, soit en corrigeant les erreurs de langue, soit en ajoutant des indications qui vont servir au moment de l'écriture de la V2.

Les élèves reviennent bien peu sur les consignes données par les enseignants et encore moins sur l'extrait à partir duquel ils ont fait leur analyse littéraire.

Les stratégies d'écriture de la V2

Les élèves sont obnubilés par la qualité de leur langue écrite, même s'ils sont conscients qu'ils éprouvent de grandes difficultés dans ce domaine. La preuve, c'est qu'ils utilisent nombre de stratégies inefficaces pour rédiger leur version 2, tout en mettant un accent démesuré sur la correction de la langue, étant donné l'apparente facilité à corriger ces erreurs. Nombreux sont ceux qui n'ont aucune stratégie de lecture pour lire leur propre texte V1 ou lire les commentaires écrits par leur enseignant, comme pour retravailler la structure textuelle ou améliorer le contenu de leur texte. Certains élèves reformulent phrase par phrase dans leur tête au fur et à mesure, puis l'écrivent sur la feuille. Dans ces stratégies peu efficaces d'écriture, notons que certains élèves cherchent absolument « la » phrase parfaite avant de l'écrire sur leur feuille; c'est donc une méconnaissance profonde de stratégies d'écriture et de révision dont les élèves font preuve.

Dans la très grande majorité des cas, les élèves ne voient absolument pas leur texte comme un ensemble. C'est peut-être une autre explication possible à leur désir de corriger les erreurs de langue, lesquelles représentent des petites unités à gérer. Tous les élèves, sans exception, ont commencé l'écriture de leur V2 par leur introduction, sans même savoir s'ils allaient modifier des éléments dans le développement, comme le souhaitaient les commentaires écrits par les enseignants. Les élèves ont retiré ou ajouté des phrases, mais aucun élève n'a remanié de fond en comble un paragraphe ou une idée.

De plus, il est étonnant de constater à quel point les élèves du collégial ne possèdent pas de stratégie efficace pour chercher dans le dictionnaire. Quelques élèves ont osé fouiller dans leurs instruments de références, en s'excusant presque de ne pas savoir la bonne réponse. Devrait-on leur rappeler à quel point ils sont encore en situation d'apprentissage et que l'erreur est normale dans ces conditions?

Les sources de stress lors de l'écriture

Un premier élément a rapidement attiré notre attention, au moment de la prise de connaissance de la V1 et de la correction de la V2 : le stress que vivent les élèves quant à la structure de l'introduction. Le sujet amené représente une grande angoisse (de quoi sera-t-il constitué?) et le sujet divisé semble complètement déconnecté du reste du texte. La preuve est qu'ils l'écrivent alors qu'ils ne savent pas les changements qu'ils feront dans le développement, même si le sujet divisé doit servir à présenter les aspects du texte, justement. Au moment de l'écriture de la V1, un élève avait appris par cœur son « brouillon d'introduction » après l'avoir montré à son enseignant. Devant nous, en situation de recherche et d'écriture d'une V2, il est un peu plus démuni, ne sachant plus par cœur les éléments historiques de l'œuvre ou la biographie de l'auteur à intégrer dans l'introduction, comme demandé pour son enseignant.

Le décompte des mots est source de stress incommensurable pour les élèves, sans exception. Ils comptent leurs mots à tout moment, après un paragraphe, mais aussi après une phrase ou deux. Cette façon de faire nous inquiète : seraient-ils à ce point obnubilés par le nombre de mots à faire qu'ils en oublient la nature même de ce qu'ils ont à écrire, se penchant seulement sur le nombre de mots requis? Si c'est le cas, les enseignants passent à côté de quelque chose d'important dans l'enseignement de l'écriture : écrire pour témoigner de ce qu'il y a à dire sur le sujet, pas écrire en fonction d'un nombre de mots. Les quatre enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas les seuls responsables de cette situation : qu'on pense au texte argumentatif de 5^e secondaire où il est demandé 500 mots aux élèves, le nombre étant presque garant de la qualité de l'argumentation. Ou, éventuellement, les 900 mots demandés à l'Épreuve uniforme de français (EUF) à la fin du cours 601-103, le troisième de la séquence des cours de français. Les enseignants commencent souvent à « mettre de la pression » sur les élèves dès le cours 101, en prévision de l'EUF, trois sessions plus tard. Le nombre de mots à écrire a donc pris une dimension disproportionnée dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

La gestion du temps est aussi source de stress. Un élève a pris deux heures pour faire son introduction et son résumé alors qu'il savait fort bien que ce n'était pas trop mal réussi dans sa V1 : « Il faut que je gère mieux mon temps » (PB : ÉV2). Nombre d'élèves nous ont demandé s'ils avaient encore du temps pour continuer à écrire. Un élève s'est même excusé du temps que ça lui a pris pour réécrire sa V2, afin d'en être satisfait. Nous avons évidemment rassuré tous ces élèves en leur disant qu'ils avaient tout leur temps.

Les élèves vivent un certain stress à écrire directement au crayon à l'encre. Ils ont souvent l'impression qu'ils ne pourront plus changer leur texte s'il est écrit à l'encre, l'utilisation du liquide correcteur rendant la copie « malpropre ». Ils sont aussi stressés d'écrire à la main, étant donné qu'ils

sont habitués à écrire directement à l'ordinateur. Ce stress va de la fatigue physique du poignet au stress de ne pas savoir orthographier un mot et de devoir le chercher dans le dictionnaire au lieu de se fier au correcteur intégré au traitement de texte.

Des élèves ont aussi des stratégies fort peu rentables pour écrire ou réécrire. Dans certains cas, ils s'attardent sur du cosmétique, au lieu d'aller à l'essentiel, peut-être parce que c'est plus rassurant ou parce qu'ils ont une certaine prise sur ce cosmétique : soulignement des titres avec une règle, ligne droite avec une règle pour séparer les notes de bas de page du corps du texte, utilisation du liquide correcteur pour ne pas raturer, etc. Dans la tête des élèves, ce cosmétique passe souvent pour du contenu.

À la fin de l'activité de réécriture, nous avons demandé aux élèves de lire leur version 2 à voix haute et de commenter les changements qu'ils avaient effectués. C'est à ce moment que quelques élèves ont remarqué des erreurs dans leur texte qu'ils se sont empressés de corriger. C'est donc qu'ils ne connaissent pas la stratégie de révision qui consiste à lire son texte à voix haute ou, s'ils la connaissent, ils n'ont pas l'habitude de l'utiliser. Ils ont été majoritaires à dire que leur V2 était meilleure que la V1. Pourquoi? Là, les réponses sont beaucoup plus floues : « J'ai suivi les commentaires du prof, j'ai ajouté une idée ici, j'ai fait attention à mes fautes, j'ai respecté les exigences du prof ».

Dans quelques cas, les élèves disent que les commentaires de l'enseignant ont été aidants. Mais ils n'arrivent pas à dire lesquels ni pourquoi.

4.2.1 Quels changements?

Nous pouvons tracer un portrait des corrections faites par les enseignants sur la V1 et les transformations faites sur la V2 par les élèves, en observant les types de commentaires présentés au chapitre I.

La correction de l'erreur ne pose pas vraiment de problèmes aux élèves, entre la version 1 et la version 2. Normal : les enseignants ont donné la bonne réponse aux élèves et ces derniers n'ont qu'à retranscrire la proposition des enseignants. Évidemment, pour ce faire, les élèves doivent faire peu de transformations sur leurs textes et les changements proposés par les enseignants touchent invariablement les erreurs de langue ou quelques erreurs de contenu bien mineures. Alors, dans la mesure où les élèves ne reformulent pas les phrases, les propositions de correction peuvent très bien s'insérer dans la V2.

Les traces (ou les faux codes) servent surtout à identifier les erreurs de langue, bien qu'elles puissent aussi servir à commenter la structure ou le contenu du texte. Majoritairement, les élèves ont fait les

changements demandés par les traces, bien que la quantité de « bonnes corrections » soit un peu plus faible que lorsque l’enseignant donne la bonne réponse en la corrigeant directement sur le texte, ce qui est bien normal. Ce que nous avons remarqué en observant les traces des enseignants et les corrections faites par les élèves, c’est ce que ces derniers ne réfléchissent pas toujours profondément avant d’appliquer les propositions de leur enseignant. La preuve en est cet exemple, tiré de la copie de PB. Sur la V1, l’enseignant a proposé les corrections suivantes : « [...] ce roman empreint de relations amoureuses chastes fit d’abord son apparition [...] » Au moment de l’enregistrement de la correction, l’enseignant a fait la première trace (un cercle) autour de relation (il n’y avait pas de S à relation dans la V1, c’est l’élève qui l’a ajouté à sa lecture), puis en raturant les S à la fin des deux adjectifs : « Je ne comprends pas pourquoi l’élève a mis ici au pluriel, relation amoureuses chastes, parce qu’il y en a juste une, celle de Paul et de Virginie » (MD : CV1). L’élève, au moment de l’écriture de sa V2, s’est questionné sur les trois traces laissées par l’enseignant : « amoureuse et chaste ne devraient pas prendre de S? Ah... ceux-là, je ne comprends pas, par exemple, peut-être parce qu’il ne doit pas y avoir d’accord? » (PB : ÉV2). Alors, comme des traces ont été laissées sur les trois mots, l’élève a fait la correction suivante : « [...] ce roman empreint de relationS amoureuse chaste fut d’abord publié [...] » Cet exemple illustre bien la mécanisation du travail de réécriture des élèves, quand il est question de la correction des erreurs de langue : s’il y avait un S dans la première version, il n’y en a plus dans la seconde; s’il n’y avait pas de S dans la première, il y en a un dans la seconde, sans se poser de réelles questions sur l’ensemble de la phrase. C’est le principe du noir et blanc : si ce n’est pas noir, c’est forcément blanc.

L’élève réécrit son texte en fonction des commentaires écrits sur la V1; toutefois, dans la correction de la V2, les enseignants ont relevé des erreurs qu’ils n’avaient pas vues lors de la correction de la V1. On ne peut donc pas s’attendre à ce que les élèves aient fait ces changements, s’ils n’avaient pas été relevés. C’est le cas de PB : la phrase originale de sa V1 était : « En résumé, dans le premier paragraphe, l’auteur décrit le paysage enchanteur qu’est l’île de France [...] ». Par des traces, l’enseignant lui propose la correction suivante : raturer « dans le premier paragraphe » et changer « l’auteur » pour le « narrateur-témoin ». L’élève effectue ce changement mot pour mot. Dans la correction de la V2, l’enseignant a raturé presque la totalité de cette nouvelle phrase pour en proposer une toute nouvelle à l’élève : « En résumé, l’extrait se passe sur l’île de France ». On peut supposer que l’élève qui recevra sa version 2 corrigée ne pourra pas comprendre pourquoi l’enseignant le pénalise pour une correction effectuée en fonction des commentaires laissés sur sa copie V1, qu’il a recopiés tels quels.

Les erreurs de langue, identifiées par des traces ou des corrections, sont généralement bien corrigées. Une stratégie qui est parfois utilisée par les élèves est de changer le mot ou la structure de la phrase pour tourner ça autrement plutôt que de corriger le mot fautif. La plupart du temps, cette

stratégie a donné de bons résultats; dans d'autres cas, non : l'élève a créé des fautes supplémentaires dans son texte. C'est que les connaissances linguistiques de l'élève sont ici sollicitées pour qu'il puisse rédiger correctement le nouveau texte.

Les codes sont utilisés, comme les traces et les faux codes, pour identifier les erreurs de langue. Les codes touchant l'orthographe d'usage ou l'orthographe grammaticale sont mieux compris que les codes touchant la syntaxe ou, dans le cas des codes utilisés par AT, le « T » pour identifier des erreurs touchant l'ensemble du texte. Malgré cela, des erreurs difficiles à corriger ne l'ont pas toujours été; c'est le cas de « en t'en que tel » de GD qui est resté « en t'en que tel » dans la version 2.

Les élèves qui disent écrire des phrases trop longues, comme c'est le cas de JB, ont tendance à corriger la syntaxe de leur phrase en coupant au beau milieu de la phrase, sans égard à son contenu ou à sa structure. Que ça enlève du contenu à son texte l'importe peu, c'est la preuve que la langue est l'élément le plus important pour faire un bon texte. JB a fait passablement de petits changements dans son texte pour corriger les fautes de langue; ça a rendu son texte un peu plus « sec » parce qu'il a reformulé pour éviter les fautes, mais le contenu s'est appauvri et la nouvelle formulation est souvent vide de sens.

Les élèves comprennent les « grands » codes, comme S ou G. Mais ils ne comprennent pas les ramifications de ces codes. Ce qui ne les empêche pas, grâce au principe essai-erreur, de tenter des corrections qui s'avèrent justes dans beaucoup de cas. Le problème de ce tâtonnement, c'est qu'en situation d'écriture d'une V1, ils n'ont aucune stratégie pour écrire sans faire de fautes graves dès le premier jet (absence d'automatismes dans beaucoup de cas) et qu'une fois la V1 complétée, ils n'ont pas de stratégies pour faire une bonne révision et, parallèlement, une bonne correction des erreurs de langue qu'ils auraient repérées.

Les commentaires exclamatifs-interrogatifs peuvent fournir des pistes intéressantes aux élèves quand ils ciblent une partie précise du texte (un mauvais pronom, par exemple) et que la question est simple. On remarque que les commentaires exclamatifs sont le plus souvent positifs (ex. « TB! » « Bravo! », vus à plusieurs reprises dans les textes d'élèves) et que les commentaires interrogatifs visent le plus souvent des éléments de langue, lesquels peuvent être corrigés plus facilement par les élèves. Lorsqu'ils visent des éléments de structure ou de contenu, les commentaires interrogatifs sont souvent libellés pour que les élèves ne fassent que répondre à la question, sans changer le texte. Par exemple, « s'agit-il de votre idée principale? » pose une question à l'élève qui répondra par oui ou par non. Si sa réponse est négative, il ne changera pas le contenu de son texte, parce que ce n'est pas ce que lui dit le commentaire.

Les constats servent, en très grande majorité, à relever des erreurs de structure textuelle ou de contenu. Ce type de commentaire est le moins bien utilisé par les élèves : c'est là qu'ils reproduisent le plus d'erreurs dans la V2 ou qu'ils disent ne pas savoir quoi en faire. Par exemple : « Attention à la précision et à la variété de l'expression écrite. » L'élève ne sait pas quoi faire pour changer des mots parce qu'il a déjà réécrit tout son paragraphe. S'agit-il d'ajouter des synonymes? L'élève était un peu désespéré pour faire des changements demandés par ce commentaire.

Un constat de contenu dont l'élève ne savait que faire a mené à une version 2 « empirée » par rapport à la V1 : « Confus » à la fin d'un paragraphe a amené JB à retirer complètement sa conclusion partielle qui devait apparaître à la fin de ce paragraphe de développement. Nul doute que son texte est devenu encore plus confus sans cet élément de structure textuelle qui guide le lecteur.

Le commentaire mélioratif permet aux enseignants de donner des pistes de réécriture aux élèves, que ce soit du côté de la langue, de la structure textuelle ou du contenu, même si on sait que les commentaires mélioratifs touchent surtout les deux derniers aspects. Cependant, certains commentaires sont plus aidants que d'autres, probablement parce qu'ils sont plus précis. Le commentaire « Enrichir cette partie » peut sembler précis, mais quand on sait qu'il s'agit de donner des précisions sur la vie de l'auteur, ce commentaire devient peu aidant parce que l'élève ne sait pas quoi faire pour enrichir cette partie : « Il me dit d'enrichir l'introduction, mais là, sur quoi est-ce que je peux l'enrichir? Je n'ai rien à me mettre sous la dent pour l'enrichir. Je ne connais pas toute la vie de l'auteur par cœur. » (PB : ÉV2)

Un autre exemple peu aidant est le commentaire « reformuler l'idée principale trop lourde ici » (MD : CV1) qui n'a pas donné une meilleure phrase de présentation de l'aspect. Le verbe « reformuler » ne donnant probablement pas assez d'indications pour que l'élève puisse « alléger » la présentation de l'idée principale.

Si le constat et le commentaire mélioratif permettent aux élèves de modifier la structure ou le contenu de leur texte, ils « permettent » aussi aux élèves d'ajouter quantité effarante d'erreurs de langue dans leur version 2, étant donné les changements de profondeur qu'ils effectuent sur leur texte. C'est notamment le cas de GD qui a complètement changé son deuxième paragraphe de développement à la suite de la lecture des commentaires de son enseignant. Le contenu et la structure du paragraphe sont nettement améliorés, mais la quantité d'erreurs qu'il a ajoutée à son texte le pénalise encore, au moment de la lecture de sa V2 par son enseignant. Comme les élèves ont beaucoup dit qu'un bon texte contient peu de fautes de langue, GD continuera à croire qu'il n'a pas amélioré sa deuxième version, à cause de la quantité de fautes qu'il contient toujours et cela, même si le contenu est nettement meilleur.

Pour des erreurs semblables, différents types de commentaires peuvent être utilisés. C'est notamment le cas pour l'introduction du texte de JL, qui présentait des lacunes sérieuses d'organisation. L'enseignant a écrit un commentaire mélioratif sur la structure pour commenter le sujet amené, un constat sur la structure pour le sujet posé et un autre constat sur la structure pour le sujet divisé. Au

bout du compte, l'élève a à peine changé son introduction, malgré un commentaire mal compris à la fin de son premier paragraphe de développement qui lui demandait de revoir le sujet demandé par les consignes et que JL a mal lu, pensant qu'il devait plutôt revoir le sujet amené de son texte.

Nous avons remarqué que, peu importe le type de commentaire utilisé, les élèves ont généralement beaucoup de mal à effectuer de grands changements dans leur texte, peut-être par absence de stratégies de révision et de réécriture, comme nous l'avons soulevé plus tôt. C'est le cas de JL qui, malgré un constat qui disait qu'il racontait l'histoire plutôt que de l'analyser, a choisi de laisser toute cette partie de son paragraphe intacte. Nous pensons que ce désir de ne pas changer le contenu du texte s'explique à la fois par le désir de ne pas faire d'autres fautes de langue, étant donné que l'enseignant ne recorrige pas la nouvelle version et qu'il y subsistera plusieurs fautes ajoutées au moment de l'écriture de la V2, et par l'effort cognitif demandé qui est beaucoup trop grand pour ces élèves qui éprouvent – manifestement – de grandes difficultés à rédiger.

4.2.2 Les perceptions des élèves sur la V2

Les élèves sont généralement contents de la version 2 de leur texte parce que, selon ET, « à chaque fois que tu retouches un texte, il est meilleur » (ET : ÉV2). Cependant, ils sont bien conscients qu'il reste encore du travail à faire pour rendre le texte encore meilleur, mais ils ne savent pas toujours comment ils pourraient le faire.

Ils sont contents pour différentes raisons, c'est notamment le cas pour le temps passé à écrire (nous n'avions pas fixé de temps minimum ou maximum). Les élèves ont souligné le fait qu'ils étaient contents d'avoir pu prendre du temps pour écrire : « J'ai pu mettre plus de temps sur mon développement » (SJ : ÉV2). Dans le cas de JB, il dit être content de sa V2, mais il trouve que ce texte ne lui ressemble pas parce que les phrases sont trop courtes, mais que, au moins « ça respecte les exigences du prof » (JB : ÉV2). Il est quand même conscient qu'il doit faire des « efforts en tous genres » (JB : ÉV2) pour essayer de faire moins de fautes : « Ça m'a aidé parce qu'on a recommencé le texte pis je pense que je passerais si j'avais un texte comme ça. » À notre question pourquoi il ne l'avait pas écrit « comme ça » dès la version 1, il a répondu : « Parce que c'est comme ça. » (JB : ÉV2). Cette réponse un peu brève et défaitiste reflète tout à fait ce qu'admettent les élèves moyens faibles quant à leurs capacités scripturales : ils ne peuvent pas faire mieux que ce qu'ils font déjà, ils ont besoin d'aide et se sentent fort démunis devant l'ampleur du travail à effectuer.

Les élèves disent avoir tenu compte des commentaires des enseignants. C'est le cas de KS qui dit avoir « gardé les petits commentaires » de son enseignant (KS : ÉV2); pour lui, les « petits

commentaires » sont surtout des commentaires qui demandent peu d'investissements cognitifs, comme la correction des erreurs de langue.

À la fin de l'écriture de sa V2, MC a avoué qu'il ne relisait jamais un texte une fois qu'il est terminé : « J'aime pas ça me relire, donc j'écris mon texte et je le remets tout de suite avant de le relire. Je me dis que ça servirait à rien de le relire, mais dans le fond, ça servirait peut-être à quelque chose. » (MC : ÉV2)

4.3 Éléments de synthèse

Ce qu'on remarque, c'est la double difficulté que vivent les élèves : aux commentaires des enseignants qui ne donnent pas de réelles pistes de réécriture s'ajoute leur manque flagrant de stratégies de révision et d'écriture. Il nous faut donc travailler sur deux aspects en même temps : amener les enseignants à produire des commentaires qui vont réellement donner des pistes précises aux élèves en leur fournissant des stratégies d'écriture et mieux outiller les élèves dans le développement de leurs stratégies d'écriture. Encore faudrait-il que les enseignants soient au fait des recherches dans le domaine des processus d'écriture.

Tous ces éléments que nous avons fait ressortir dans l'analyse des copies V1 et V2 des élèves et de leur compréhension des commentaires écrits sur leurs copies font des liens évidents avec les modèles de lecture, d'écriture et de révision que nous avons présentés au chapitre II. Les modèles de lecture ont parlé de la compréhension du langage et de la pensée de l'auteur dans un contexte particulier; c'est sans équivoque ce que doit faire l'élève : lire et comprendre les commentaires de son enseignant, comme il doit lire et comprendre son propre texte, en fonction de ce qu'il a réellement écrit, et non en fonction de ce qu'il croyait avoir écrit. Les modèles d'écriture font état de la nécessité de trouver des idées et de les organiser avant de les mettre en texte. C'est vraiment ce qui est demandé aux élèves, une fois la lecture des commentaires absorbée. Les modèles de révision sont d'autant plus intéressants qu'ils expliquent le travail que l'élève a tant de mal à effectuer sur sa copie. Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983) fait état des stratégies nécessaires entre les phases comparer, diagnostiquer et opérer, stratégies qui font défaut chez les élèves moyen-faibles.

5. Observations des textes d'élèves, correction sur cassette

Nous avons également rencontré les huit élèves dont les textes ont été corrigés à l'aide de la cassette. Le déroulement pour la remise des copies corrigées sur cassette a suivi le même ordre que les copies corrigées papier-crayon : une fois l'entrevue semidirigée terminée, nous avons remis la copie corrigée (V1) aux élèves en leur indiquant une façon de faire : tout en verbalisant, pour les besoins de

l'étude, ils devaient d'abord prendre connaissance de la note et des commentaires (seuls les commentaires sur la langue paraissaient sur la copie). Ils devaient ensuite écouter la cassette et prendre des notes sur leur feuille V1 ou sur une feuille détachée au fur et à mesure de leur écoute; ils pouvaient arrêter l'écoute de la cassette autant de fois qu'ils le souhaitaient, comme ils pouvaient reculer l'enregistrement pour réécouter des parties. Comme les élèves dont les textes ont été corrigés papier-crayon, ils devaient commenter les commentaires selon la compréhension qu'ils en avaient, dans l'absolu. Puis, ils devaient dire comment ils allaient s'y prendre pour rédiger la version 2 de leur texte (V2) et ils ont réécrit leur texte, à la lueur des commentaires et des stratégies expliquées. Finalement, nous avons terminé les rencontres par quelques questions autour de l'écriture de la V2 et des particularités de la correction sur cassette.

5.1 La première version (V1)

Les premières observations que les élèves ont faites sur leur copie V1 ont été la note obtenue et l'absence de commentaires rédigés par leur enseignant. Ils en ont été étonnés même si nous avons vraiment expliqué que seuls les traces ou les codes pour la langue apparaissaient sur la copie. Ils nous ont demandé si nous savions pourquoi apparaissait telle ou telle trace, question à laquelle nous répondions invariablement par « Écoute la cassette, peut-être y a-t-il des informations dites par ton enseignant ». Les élèves ont tous pris des notes au moment de l'écoute de leur cassette, certains au fur et à mesure sans arrêter l'écoute, d'autres en interrompant l'écoute pour prendre des notes plus détaillées, à fois sur le texte V1 ou sur une feuille détachée.

Il est important de noter que les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette ont eu beaucoup plus envie de justifier leur texte auprès de nous que les élèves dont les copies ont été corrigées papier-crayon. Dans l'ensemble, ils donnaient l'impression d'avoir saisi que l'enseignant ne comprenait pas le texte et sentaient le besoin de nous l'expliquer, tout en expliquant également ce qu'ils comprenaient des commentaires oraux de l'enseignant : « Il parle, ici, qu'il ne voit pas le lien dans l'obscurité. Mais, obscurité veut dire tristesse, puis c'est ça que je voulais dire en disant que cet ancien commerçant est vieux puis il est seul, puis triste. » (JK : RV1) Ont-ils eu davantage envie de justifier leur texte que leurs confrères dont les copies ont été corrigées papier-crayon parce que la correction orale des enseignants suscite des commentaires oraux de la part des élèves? On peut le croire.

Les enseignants laissent également des commentaires sur la structure : « première remarque : la première phrase, ça ressemble beaucoup à celle qu'on avait vue en classe pour faire l'introduction d'un autre sujet » (MS : CCV1-AB). Ce à quoi l'élève répond : « Il avait donné comme une introduction, moi j'ai juste changé comme les phrases pour les adapter plus au texte que j'allais faire, mais ça a l'air qu'il voit les bouts de phrases qu'il a écrits... Tu sais, c'est dur parce qu'il donne une introduction, puis là, tu

essaies d'en faire une autre, mais tu as juste les mots de l'autre introduction que tu viens de faire, ça fait que tu marques ça mot à mot, comme un genre d'inspiration » (AB : RV1). Ici, l'élève nous fait part de la difficulté de se détacher d'un exemple donné par son enseignant. Les élèves veulent à la fois recevoir un exemple de texte bien réussi, mais avouent avoir du mal à s'en détacher. Ce n'est pas une caractéristique propre à la correction sur cassette, mais ce sont ces élèves qui en ont surtout fait mention.

Leurs observations témoignent aussi du désir de comprendre le contenu : « il me semble qu'un conflit de valeur, c'est quelque chose que tu ressens, les valeurs qu'a Eugène, dans le fond, c'est par rapport à la mort du père Goriot parce que tu sais, lui, il est souffrant puis il veut tout faire pour essayer de l'aider, mais il n'y a personne qui porte vraiment attention à lui, puis de toute façon, il va mourir. » (AB : RV1)

La correction de l'erreur, les traces et les codes pour la langue sont les seules marques qui apparaissent sur la copie de l'élève et elles servent à indiquer les erreurs de langue. Les copies semblent donc plus « dépouillées » lorsque la correction est effectuée oralement. Toutefois, malgré l'apparente aération du texte, beaucoup de traces ne sont pas comprises par les élèves, même si ces derniers ne peuvent pas les confondre avec des traces qui identifieraient des erreurs de structure ou de contenu.

Les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette et dont les enseignants utilisent des codes pour marquer les erreurs de langue ont du mal à se rappeler de la signification des codes, comme leurs confrères dont les copies ont été corrigées papier-crayon. Cette situation est tout à fait « normale » si on compare les deux groupes d'élèves (correction papier-crayon et correction sur cassette), mais tout aussi désolante dans l'absolu. Toutefois, les élèves dont les copies sont corrigées sur cassette prennent davantage conscience de « l'état » de la qualité de leur langue écrite étant donné que les seules marques sur la copie concernent la langue, justement. Lorsque l'enseignant utilise des codes, l'élève arrive à faire des liens entre les différents codes, à voir qu'ils se répètent même s'il n'en sait pas toujours la nature ou les causes.

Les commentaires exclamatifs-interrogatifs sont moins nombreux dans la correction sur cassette que sur la correction papier-crayon. Cette situation n'est pas étonnante, les commentaires exclamatifs-interrogatifs écrits se résumant à des questions sur la langue (qui? au-dessus d'un pronom – ce qui ne paraît pas dans la correction sur cassette) ou des questions qui aident peu l'élève à reformuler une partie de son texte : « Que voulez-vous dire? ».

Sans l'ombre d'un doute, c'est le constat qui est le type de commentaire le plus utilisé par les enseignants dans la correction sur cassette. Il touche les trois aspects de la rédaction (langue, structure et contenu), mais est surtout utilisé pour indiquer des erreurs de langue ou de contenu. Les constats sur la langue permettent aux enseignants de commenter une erreur pour laquelle ils laissent une trace ou un code sur la copie, ce qu'ils ne feraient pas dans le cas d'une correction papier-crayon. Pour les élèves, cette situation se révèle aidante.

Le fait de verbaliser les commentaires permet aux enseignants de donner passablement plus d'informations que s'ils devaient les écrire sur la copie de l'élève. Ainsi, ce long commentaire n'aurait pas pu être écrit de la même façon dans l'aire scripturale réservée aux commentaires : « Bon, je dirais que ce paragraphe-là, de façon générale, tu soulignes les caractéristiques de la mort de Goriot et plusieurs, donc ton idée principale, il n'y en avait pas vraiment. C'est, on pourrait dire que tu as voulu que ce soit une mort que personne ne voudrait connaître. Puis tes idées secondaires parce que c'est une mort de pauvre parce que c'est fait de solitude et d'indifférence. On peut considérer ça comme ça, mais le problème, c'est que ton idée doit faire ressortir, plutôt mettre l'accent dans le texte en général, pour chacune des idées, sur le contraste qu'il y a entre la mort du père Goriot, tout ce qui entoure la mort du père Goriot et la renaissance d'Eugène. Et là, tu ne le fais pas dans le deuxième paragraphe. » (MS : CCV1-JK) À partir de « on peut considérer », le constat devient un commentaire mélioratif qui explique à l'élève ce qu'il pourrait faire pour faire ressortir le contraste entre la mort du père Goriot et la renaissance d'Eugène. Après l'écoute de ce long commentaire, l'élève a repris dans ses mots les observations de son enseignant : « J'ai fait mes idées, mais [...] je n'ai pas fait le contraste entre la renaissance d'Eugène puis la mort du père Goriot. [...] Ça veut dire que ce n'est pas bon du tout. » (JK : RV1). La longueur des commentaires est peut-être une autre raison qui explique le fait que les élèves ont eu envie de justifier leur texte.

Certains élèves ne comprennent pas nécessairement les constats des enseignants, surtout lorsqu'ils touchent à des connaissances historiques ou littéraires. C'est notamment le cas des élèves de MD qui doivent faire une introduction en tenant compte du contexte historique de l'œuvre et de la biographie de l'auteur.

Souvent, un constat mène à un commentaire mélioratif. Une des différences entre la correction orale et la correction écrite, ce sont tous les commentaires que peut formuler un enseignant avant d'arriver à un commentaire qui peut expliquer plus longuement la nature de l'erreur à l'élève. L'exemple du tableau 4.10 le démontre bien (correction MS du texte de JK)

Tableau 4.10 Lecture du texte, constat et commentaire mélioratif⁸³

MS	<p><i>Cet ancien commerçant en céréales est vieux et il vit seul dans la pension Vauquer ou tous les pensionnaires le voient comme un pitoyable rentier. Cet ancien commerçant en céréales est vieux et il vit seul dans la pension Vauquer ou tous les pensionnaires le voient comme un pitoyable rentier. Oui, c'est vrai mais je ne vois pas trop le rapport avec l'obscurité que tu annonces au début. Il adore ses deux filles, mais c'est dernières l'utilisent seulement pour son argent. Encore là, je ne vois pas le lien avec l'obscurité dont tu es censé parler. Anastasie qui abuse un peu plus a prit l'argent de son père pour payer les dettes de son amant. Encore une fois, je ne vois pas le lien. On peut dire que le pauvre meilleur est ruiné. En plus son affaiblissement l'a rendu malade. Il est sur le point de s'éteindre. Toujours pas de rapport avec le sujet [...] Il n'a pas d'amis qui viennent lui rendre visite, même ses propres filles ne lui accordent aucune importance. Toujours pas. Tandis que Eugène, lui, est un jeune étudiant ambitieux qui respecte par les autres et qui a une famille qui compte sur lui. Eugène a une amante qui est la fille du père Goriot qui agit pour rentrer dans le monde [...]. Bref le père Goriot vit avec malheur les difficultés [...]</i></p> <p>Le problème dans ton premier paragraphe, c'est qu'il n'y a pas vraiment d'idée. Tu annonces que tu vas parler de...obscur, de sa vie, de sa mort, de son enterrement. Mais, tu n'en parles pas du tout. En fait, tu caractérises un peu, tu parles du père Goriot, tu parles de Eugène, tu parles de ses filles mais tu ne parles pas de ce que tu annonces dans ta première partie. C'est un problème.</p>
JK	<p>Je parle pas de ce que j'annonce, mais pour moi je parle de ce que j'annonce, parce que je dis...l'obscurité. Quand je vous avais dit tantôt, il est malheureux tout seul. Bon, je vais essayer de...Peut-être il veut que je change mon idée.</p>

Dans cet exemple, avant d'expliquer longuement le problème à l'élève, l'enseignant dit à cinq reprises que ce qu'écrivait l'élève n'avait « pas de rapport » avec le sujet qui avait été annoncé en introduction. Ici, l'élève a réécouté cette partie de l'enregistrement à deux reprises parce qu'il ne comprenait pas pourquoi son enseignant croyait qu'il ne parlait pas de ce qu'il annonçait. Peut-être que la lecture de son texte, entrecoupée de commentaires, rend la compréhension difficile pour JK.

Une observation est intéressante à faire ici : les enseignants qui utilisent des grilles de correction ont pris le temps de justifier la note aux élèves au moment de la correction sur cassette, ce qu'ils n'ont pas fait au moment de la correction papier-crayon, la note devant « parler d'elle-même ». Ainsi, les élèves n'ont pas discuté les notes octroyées, une fois la cassette écoutée, bien qu'ils avaient émis des commentaires au moment de la réception de leur copie corrigée.

83 Rappelons que le texte de l'élève est en italique. Pour faire ressortir les propos de l'enseignant, nous les avons mis en caractères gras.

5.2 La seconde version (V2)

Comme les élèves dont les copies ont été corrigées papier-crayon, les élèves dont les copies ont été corrigées à l'aide de la cassette doivent écrire une deuxième version (V2) de leur texte, à la lueur des commentaires laissés sur la copie (les corrections, les traces et les codes liés à la langue) et les commentaires enregistrés sur la cassette. C'est pour cette raison que nous leur avons dit qu'ils pouvaient prendre des notes au fur et à mesure de leur écoute, ce qu'ils ont tous fait.

La compréhension des commentaires

Les élèves, dans l'absolu, disent comprendre les commentaires. La réalité est qu'ils « comprennent » les commentaires, mais ils ne savent quoi en faire, ce qui semble paradoxal. En fait, les élèves sont relativement capables de redire dans leurs mots le contenu d'un commentaire. Là où ils éprouvent de sérieuses difficultés, c'est quand vient le temps d'exécuter la tâche demandée par le commentaire; ils manquent cruellement de stratégies de lecture et d'écriture pour mener à bien leur tâche de rédaction. Toutefois, le désarroi semblait moins grand chez les élèves dont les copies ont été corrigées sur cassette, peut-être parce que les explications étaient plus nombreuses, étant donné le médium de communication – l'oral – qui favorise les plus longues explications. Tous les élèves ont pris des notes en écoutant leur cassette. Dans la plupart des cas, ils ont pris les notes sur une feuille mobile pour les changements substantiels et directement sur leur V1 pour les corrections mineures, comme les corrections de langue. Certains élèves ont préféré prendre des notes uniquement pour les erreurs de structure ou de contenu, sachant que les erreurs de langue sont codées ou relevées avec des traces, et qu'il sera facile de les repérer et de les corriger une fois dans l'écriture de la V2.

Les élèves ont aussi choisi de rephraser les commentaires des enseignants, c'est notamment le cas de MB : « Je vais marquer "tournure de phrase", parce que j'aurais pu le dire autrement » (MB : RV1). Plus tard, il dira même, en parlant d'une phrase que lui suggère son enseignant : « Je vais la marquer, puis si jamais je viens à changer la phrase, je vais prendre cet exemple-là. » (MB : RV1). Ici, il semble évident que l'enseignant a donné une piste de réécriture qui ne pourrait pas être donnée dans la correction papier-crayon étant donné la longueur de la proposition. Le fait d'écrire les commentaires sur la copie dans leurs mots a aidé les élèves à hiérarchiser les commentaires, de façon à essayer de tenir compte de ceux qu'ils croyaient les plus importants.

Certains élèves ont réécouté des parties plus ou moins longues de l'enregistrement sur la cassette, malgré la difficulté que cela représente de trouver une partie précise sur un support d'enregistrement comme celui-là. Certains, notamment MB, y sont très bien arrivés.

Stratégies d'écriture de la V2

Certains élèves arrivent à verbaliser ce qu'ils devront faire pour améliorer leur texte au moment de la V2, mais ces observations sont relativement fragiles : « La seule affaire que j'ai comprise, c'est que quand je commence mon texte, il faudrait que dès l'introduction... dire quasiment mon texte dans une introduction d'une page pour dire ce quoi je parle exactement. » (AB : ÉV2)

« C'est sûr que j'ai touché des points qui sont corrects, mais j'ai aucune idée de ce qui peut être bon là-dedans, puis là, pour réécrire mon texte, je n'ai aucune idée sur quoi partir parce que ça, même si je voulais construire mon texte sur d'autres éléments, je ne sais pas... [...] il faut que je trouve quelque chose qui n'est pas là, ce que je pensais qui était bon déjà... » (AB : ÉV2) L'élève dit qu'il n'a pas le choix, qu'il va devoir recommencer le texte au complet, même s'il n'arrive pas à cerner ce qu'il doit garder et ce qu'il doit mettre de côté.

Les élèves n'ont pas réellement fait de plan avant de réécrire la V2 : « ça donne rien que je fasse un plan, je ne le suis même pas, je fais totalement le contraire... » (AB : ÉV2). Pourtant, certains élèves mettent quelques idées sur papier, avant de se lancer à l'écriture : « Ah, ça, c'est pas un plan, je mets juste mes idées sur papier, c'est pas tellement structuré comme plan » (AB : ÉV2). Visiblement, les élèves ne savent pas ce qu'est un plan; peut-être qu'on leur a enseigné une façon canonique de planifier, notamment à cause de la structure rigide du texte argumentatif de 5^e secondaire, mais il semble assez évident que les élèves ne savent pas planifier leurs écrits.

L'écoute de la cassette, combinée aux traces laissées sur la copie, pourrait aider les élèves. Mais ce n'est pas toujours le cas. Certains commentaires oraux sur la langue n'ont pas laissé de trace sur la copie, notamment lorsqu'il s'agissait du vocabulaire. Ainsi, les élèves ne savent pas toujours comment effectuer les changements : « Il dit que c'est un mauvais choix de terme. Je ne sais pas s'il dit que c'est pour "confirmer" ou pour tout [la conclusion] » (JK : ÉV2). Dans certains cas, les enseignants ont fait des suggestions qui ont été conservées par les élèves; ce type de suggestion est en plus grande quantité dans la correction sur cassette, l'enseignant étant habitué de suggérer une autre formulation : lors de la correction papier-crayon, les enseignants devaient verbaliser pour les besoins de la recherche et toutes ces paroles n'étaient évidemment pas accessibles aux élèves. C'est là que nous avons remarqué que les enseignants font des suggestions orales qui ne laissent pas nécessairement de marques sur le papier, alors que ces mêmes marques orales devenaient accessibles aux élèves qui ont reçu une cassette avec leur texte corrigé.

De tous les élèves rencontrés, MB est celui qui avait développé des stratégies d'écriture les plus efficaces. Devant les commentaires de AT, il a travaillé avec cinq marqueurs de couleurs, en surlignant d'abord les phrases qu'il allait laisser telles quelles entre la V1 et la V2, puis les idées qui « allaient

ensemble » et qui étaient éparpillées dans son texte. De plus, il consulte son plan de la V1 : « Je prends mon plan pour ce qui est écrit dedans [les idées], mais non dans l'ordre qu'il est écrit. » (MB : ÉV2). SM ne s'est pas trop mal débrouillé pour refaire son plan, en écoutant les suggestions de AT : « je vais essayer de faire un texte par rapport aux trois parties principales qui est libertin, séducteur et qui profite de son statut » (SM : ÉV2). Pour les autres, les stratégies de lecture de leur texte V1, d'écriture et de révision font aussi cruellement défaut, comme pour leurs collègues papier-crayon. Ils écrivent beaucoup « phrase par phrase », sans vision d'ensemble du texte à produire.

Les sources de stress lors de l'écriture

Ce qui angoisse les élèves dont les copies ont été corrigées papier-crayon inquiète également les élèves dont les copies sont corrigées sur cassette. C'est notamment le cas de la rédaction de l'introduction (sujet amené, sujet posé et sujet divisé) et de la gestion du temps pour écrire (même si nous n'avions toujours pas fixé de temps limite).

Le comptage des mots est toujours source de stress pour les élèves. Pour SM, ça relève d'une angoisse pratiquement insurmontable : l'élève compte ses mots à chaque phrase puis, dans la marge, additionne le nombre avec le sous-total qu'il a écrit après avoir compté les mots de la phrase précédente; il additionne donc chaque phrase avec le sous-total déjà écrit, au fur et à mesure de son écriture, le laissant bien loin des stratégies efficaces de rédaction étant donné qu'il doit pratiquement toujours relire la phrase qu'il vient d'écrire – et de compter – pour continuer à écrire. Et s'il enlève un mot dans la phrase qu'il relit avant d'écrire la suivante, il refait le calcul dans la marge.

5.2.1 Quels changements?

Dans l'ensemble, les élèves arrivent à expliquer les changements qu'ils ont effectués dans leur texte V2, mais ils arrivent plus difficilement à expliquer pourquoi ils ont effectué ces changements. Souvent, ils se rabattent sur l'expertise de l'enseignant : « Je ne sais même pas pourquoi souvenir est égal avec métaphore. Elle a dit qu'il fallait que je l'écrive » (SJ : ÉV2).

Les changements sur la langue ont été nombreux même s'ils n'ont pas toujours été heureux, les élèves fonctionnant souvent sur le principe essai-erreur, noir-blanc. Étant donné que les corrections, les traces et les codes sur la langue sont aussi nombreux dans la correction sur cassette que sur la correction papier-crayon, on pourrait s'attendre à ce qu'il n'y ait pas de différence entre les deux réécritures. Pourtant, les élèves ont généralement mieux corrigé les erreurs de langue. Cela peut s'expliquer par le fait que même si les corrections, les traces et les codes sont les mêmes, c'est dans les explications sur certaines fautes que se vit la différence entre les deux modalités de correction. L'ajout d'explications sur

les erreurs de langue a fait en sorte de mieux aiguiller les élèves sur des pistes de correction. Cela peut aussi s'expliquer, comme nous l'avons déjà dit, par le fait que seules les marques sur la langue paraissent sur la copie, leur conférant ainsi une certaine importance et facilitant leur compréhension.

Évidemment, dès que les élèves réécrivent complètement une section de texte, ils s'exposent à commettre d'autres erreurs de langue, étant donné leur faiblesse marquée de ce côté. Au final, ils n'auront pas l'impression de s'être améliorés parce que la note n'aura pas changé, même si le résultat pour le contenu du texte s'est amélioré; le total reste inchangé.

Le constat n'amène pas nécessairement l'élève à savoir quoi faire dans la réécriture de son texte; ce n'est pas le « mandat » du constat, de toute évidence. Au commentaire « Tu n'as pas utilisé la bonne citation » (MS : CCV1-AB), l'élève remarque : « J'ai aucune idée. Il parle de citation, il dit "tu n'as pas utilisé la bonne citation", là, ça fait quoi? c'est quoi une bonne citation? J'ai aucune idée c'est quoi, puis il ne me le dit pas, il aurait fallu qu'il me dise "Tu prends ça..." au lieu de me dire que j'ai pas fait ça comme du monde. » (AB : ÉV2) Au bout du compte, l'élève va avoir gardé la même citation, mais va avoir changé la « manière dont [il] a avancé le texte pour que ça ait un suivi, étant donné que [il] parle d'argent. » (AB : ÉV2)

À la suite du commentaire « Le problème principal avec ce paragraphe-là, c'est que c'est en dehors du sujet » (MS : CCV1-AB), l'élève a complètement changé son paragraphe, même si, dans l'absolu, le commentaire de l'enseignant ne disait pas de le faire; l'élève a été capable de transformer le constat en commentaire mélioratif et décider de changer complètement son deuxième paragraphe : « Ça, c'était mon aspect sur ce que ça provoquait chez Eugène, ça dans le fond, je l'ai tout changé parce que ce n'était pas ça que j'avais fait dans l'autre texte. » (AB : ÉV2).

Les commentaires mélioratifs permettent aux élèves de savoir comment corriger leur texte, de façon plus précise. Des commentaires comme « J'aurais aimé ça que tu précises que, dès le début, dès la scène d'exposition, on assiste à la discussion entre les deux valets qui parlent de Dom Juan et Sganarelle brosse un portrait peu flatteur de son maître. J'aurais aimé ça que tu situes bien la scène parce que c'est la première scène de la pièce et elle est d'autant plus importante que c'est la première. » (AT : CV1-SM) donnent des pistes très précises à l'élève et ici, SM a fait le changement proposé dans sa V2. Mêmes observations sur la structure du texte, relevée avec un commentaire mélioratif : « Lorsque tu dis *il y a des oppositions tant au niveau de la forme que du contenu*, parce que, en fait, le sujet posé traite des oppositions dans ce passage, alors il faudrait que tu précises quels sont les aspects, les aspects principaux que tu vas développer. En fait, il y a des oppositions au niveau de la forme et du contenu, mais lesquelles tu vas travailler? Est-ce que c'est au niveau du rythme, des émotions? Du passage entre l'état de richesse à l'état de pauvreté? Tu comprends? Il faut vraiment que tu annonces tes aspects de façon à ce que je sache, moi, en tant que lectrice, ce que tu vas faire. Et dans quel ordre. Donc, ça, c'est une petite faiblesse. » (EJ : CCV1-DL). L'élève, DL, a reformulé la fin de son introduction pour ajouter, dans

son sujet divisé, les deux aspects qu'il allait traiter dans son commentaire composé : les périodes émotives de Madame Loisel et le bal, raison de son bonheur et de ses soucis.

Les élèves ont fait passablement de changements liés à l'organisation des idées et des explications, dans la V2. Souvent, ces changements consistent en l'ajout d'une ou deux phrases, d'une réorganisation des idées. Ils retirent des parties de phrases, mais ont du mal à retirer des parties plus importantes de leur texte.

Les élèves ont plus de facilité à expliquer les changements de langue qu'ils ont effectués dans leur texte, par rapport aux changements sur la structure, mais surtout sur le contenu de leur analyse littéraire. Cette situation est à la fois étonnante et peu étonnante : les élèves se rabattent sur des changements mineurs dans le texte, ce qui est vraisemblablement plus facile à expliquer. Toutefois, quand on remarque à quel point les élèves maîtrisent mal le métalangage de la langue, il est étonnant de voir qu'ils arrivent à expliquer les changements de langue qu'ils ont faits dans leur V2. L'expérience de réécriture du texte est une activité nouvelle pour les élèves qui, on le sait, ne réécrivent pas leur texte pour l'améliorer si aucune note d'amélioration n'est octroyée pour une correction du texte. Les commentaires sont là pour aider l'élève à améliorer ses productions écrites, mais certains commentaires pourraient ne pas convenir à la production écrite suivante : « S'il avait fallu que je réécrive mon texte sans les commentaires, je l'aurais empiré, c'est sûr. » (MC : ÉV2).

5.2.2 Les perceptions des élèves

Globalement, les élèves sont contents de leur V2 : « Je suis plus fière de ce que je viens d'écrire, et même si je n'ai pas une note cent fois meilleure, déjà ce que j'ai fait, je trouve que c'est un peu mieux, j'ai moins l'impression que c'est du "ramâchis", j'ai l'impression que c'est plus élaboré. [...] Il me semble que j'ai essayé le plus possible de me rappeler tout ce qu'il m'avait dit et de le mettre en pratique dans le texte.» (SM : ÉV2).

À travailler leur texte, les élèves se sont rendu compte que les phrases deviennent mieux développées et que la « réponse » à la question posée est plus efficace : « J'ai réalisé que les aspects que j'avais développés, ça n'avait pas de rapport. [...] Je vois un suivi qui se tient mieux parce que dans l'autre, je voyais que je parlais bien d'une affaire, je faisais une citation et je commençais à parler d'autre chose sans expliquer pourquoi je mettais la citation. » (AB : ÉV2) Il s'agit ici d'une explication assez structurée sur les défaillances de la V1 par rapport à la V2.

En lisant sa V2, MB est conscient du développement de son introduction : « En lisant l'intro, on sait de quoi le texte va parler, tous les aspects sont là, les idées principales, c'est ce que je n'avais pas et il m'a

demandé de les mettre. Puis il m'avait fait des propositions pour faire des changements syntaxiques. » (MB : ÉV2)

Les élèves sont donc plus satisfaits de leur V2 que de leur V1 même s'ils n'ont pas tout corrigé ce qu'ils auraient souhaité changer.

5.3 Éléments de synthèse

La correction sur cassette n'était pas une habitude de correction pour les quatre enseignants que nous avons rencontrés pour cette recherche. L'expérience de correction enregistrée, malgré quelques ajustements nécessaires, s'est révélée plutôt agréable : « Je trouve ça intéressant parce que je peux dire plein de trucs que je n'écrirais jamais » (AT : CCV1) et « J'ai hâte de voir comment les élèves vont l'accueillir » (AT : CCV1). Si AT, EJ et MD n'ont éprouvé aucune difficulté à verbaliser pour les élèves et à réfléchir en même temps, il en a été autrement avec MS; il a trouvé difficile la correction sur cassette, notamment parce qu'il octroie les notes après avoir corrigé tout le groupe et il revient sur les premières copies pour mettre les notes. Comme il n'y avait pas de commentaires sur la copie, il était embêté pour mettre les notes. Donc, la copie est évaluée un peu en comparaison des autres, pas pour ce qu'elle est dans l'absolu ou en fonction de ce qui est attendu. Il le dit lui-même : « Je trouve que c'est plus juste quand c'est par rapport à un ensemble. » (MS : CCV1) De plus, comme il n'y avait pas de marques sur la copie, MS a eu l'impression de ne pas avoir fait le tour du texte de l'élève parce qu'il ne savait plus ce qu'il avait dit ou avait peur de se répéter : « Je ne me souviens pas si j'ai dit quelque chose par rapport à l'introduction » (MS, sur la cassette de JK). Ces observations ne remettent pas en cause les résultats obtenus par la correction enregistrée sur cassette, ils témoignent seulement de la difficulté qu'a éprouvée un enseignant avec cette méthode de correction. Les trois autres enseignants n'ont pas trouvé l'exercice particulièrement difficile; ils en vantaient plutôt les mérites : « Je n'ai aucun doute quant à la portée pédagogique des cassettes, vraiment, aucun doute. » (AT : CV2). Afin de faire cette correction enregistrée, les enseignants ont dû faire appel à leurs compétences linguistiques, discursives et communicatives dont nous avons fait état au chapitre II.

Les élèves ont aussi fait des commentaires sur la correction sur cassette. L'observation la plus spontanée est venue de AB qui, après à peine quelques minutes d'écoute, a arrêté sa cassette et dit : « Je ne sais pas... on dirait qu'il a eu du fun à faire ça dans sa soirée! » (AB : RV1). S'agissait-il de l'intonation, du débit ou d'autres éléments liés au paralangage qui ont suscité ce commentaire chez l'élève? On sent, ici, le plaisir de la réception de la copie corrigée, plaisir qui existe bien peu dans l'ensemble de cet exercice, surtout quand la correction est effectuée papier-crayon. Mais la correction sur cassette lui a aussi fait un peu peur : « Je pense que c'est mieux par écrit; c'est plus le fun [la cassette], mais par écrit, tu ne sais pas ce qu'il pense » (AB : RV1). L'élève faisait remarquer que la lecture à voix

haute de son texte était inhabituelle : « comme on dirait qu'il le lit, mais que ce n'est pas bon... » (AB : RV1). Même son de cloche chez JK : « On dirait que j'ai tout mal, là, on dirait que j'ai rien que zéro » (JK : RV1). Toutefois, JK et AB conviennent qu'ils ont pris connaissance différemment de leur texte : « À force de l'entendre, je comprends juste que mon texte n'a pas de rapport... » (AB : RV1) Notons, toutefois, que JK et AB sont des élèves de MS, l'enseignant qui s'est dit le moins à l'aise avec la correction sur cassette.

S'ils sont quasi unanimes à dire que la correction sur cassette leur a permis d'avoir plus de commentaires et de comprendre un peu mieux leur texte, JK a fait un commentaire qui nous a surpris en disant que la correction par écrit était plus rapide que la correction sur cassette : « Écrire, c'est plus vite que parler. Parce que parler, tu dis plein d'affaires. Tu es paresseux pour écrire, tu en écris moins. » (JK : E) Un élève, MB, a indiqué être très éparpillé et que les suggestions de son enseignant l'ont aidé à s'organiser : « J'ai besoin de parler et que le prof m'explique pour comprendre » (MB : E)

Les élèves disent avoir appris plus sur leur texte dans la correction sur cassette, mais que c'est un choc d'entendre leur texte lu à voix haute. Comme les élèves ont tous dit ne jamais relire l'ensemble de leur texte au moment où ils reçoivent leur copie corrigée (toutes modalités de correction confondues), l'écoute obligatoire de leur texte lu par leur enseignant au moment de la correction sur cassette les a placés dans une situation inhabituelle où ils ont dû reprendre contact avec leur texte.

Ils disent qu'ils vont se rappeler plus facilement des commentaires à la prochaine production écrite, étant donné que les enseignants ont pris le temps de leur « expliquer » leurs erreurs, ce qui est un avantage : « Si toutes les corrections pouvaient être comme ça... Ça m'a permis d'avoir la possibilité de me reprendre. C'est sûr que je trouve ça pratique, ça me permet vraiment de voir que c'est là que j'ai fait mes erreurs. J'espère que ça va m'aider pour les prochaines fois, ça m'a permis de plus voir comment mettre de l'ordre là-dedans. » (SM : E).

La quantité de commentaires est aussi un avantage : « Il peut dire cinq propositions en trois secondes, mais ça prend dix minutes pour en écrire trois, ça fait que ça sauve du temps pour le prof. » (MB : E). D'autres élèves abondent dans le même sens : « C'est plus élaboré sur cassette. C'est peut-être une correction qui demande plus de temps pour le prof, mais c'est pratique d'avoir les commentaires, pas juste les choses qui étaient mauvaises, mais aussi les choses qui étaient bonnes. La plupart du temps, ils vont écrire un peu, mais ce n'est pas vraiment élaboré. Là, ça permet de donner des suggestions comment améliorer. » (SM : E).

La correction sur cassette a des effets affectifs qu'il est parfois difficile de mesurer, notamment par l'importance de la voix, de l'intonation, du débit et de l'ensemble des éléments prosodiques, tels que nous les avons expliqués au chapitre II : « L'intonation de la voix, c'est clair. Tu as beau écrire des points d'exclamation, c'est toujours mieux avec la vraie voix. » (MB : E). Tous les aspects relationnels d'une communication sont aussi pris en compte : les interlocuteurs se connaissent et le récepteur – l'élève – sait que l'enregistrement ne s'adresse qu'à lui. Les neuf principes de la communication (De Vito, 1993) sont

tout à fait appropriés ici pour expliquer l'effet créé par la correction sur cassette sur les enseignants et sur les élèves. Les enseignants doivent évidemment tenir compte des maxims conversationnelles de Grice (1975, 1981), mais comme ils sont généralement d'habiles locuteurs – étant donné la nature même de leur tâche –, ils gèrent leurs prises de parole de façon efficace pour transmettre le maximum d'informations aux élèves.

Pour que les élèves tirent profit de cette modalité de correction, ils doivent faire appel non seulement à leurs stratégies de lecture (comme les élèves dont les copies sont corrigées papier-crayon), mais également à leurs stratégies d'écoute active, comme nous les avons définies au chapitre II.

Enfin, c'est SM qui tire la conclusion : « J'ai plus aimé cette correction-là que j'ai aimé toutes les autres manières de correction que j'ai vues depuis que j'ai commencé à faire du français. » (SM : E).

6. La correction des deuxièmes versions par les enseignants

Une fois les rencontres avec les élèves terminées, nous avons rencontré de nouveau les enseignants pour leur demander de corriger les deuxièmes versions des textes. Leurs corrections et leurs verbalisations nous ont permis de tirer des conclusions sur le succès – ou l'insuccès – de l'écriture de la V2. Nous leur avons remis les versions 1 pour qu'ils prennent connaissance des commentaires écrits sur la V1 et les notes qu'ils avaient octroyées. Puis, ils ont corrigé les V2.

Dans l'ensemble, et peu importe la modalité de correction adoptée, les enseignants ont relevé qu'aucun élève ne s'est réellement intéressé à mieux comprendre l'extrait de texte à l'étude. Cette observation est pertinente, dans la mesure où on se rend bien compte que les consignes et le peu de stratégies données par les enseignants concernent la planification et l'écriture du texte. Très peu de commentaires écrits ou oraux ont invité les élèves à relire l'extrait à analyser. Aucun élève n'a mentionné avoir des stratégies en lecture (pour analyser et décortiquer l'extrait à analyser) et bien peu sont retournés voir l'extrait en question en cours de rédaction de la V2, il ne faut donc pas vraiment s'en étonner.

6.1 Correction papier-crayon

Le tableau 4.11 présente les résultats obtenus dans la V1 et la V2 par les huit élèves dont les copies ont été corrigées papier-crayon.

Tableau 4.11 Résultats comparatifs V1-V2, correction papier-crayon

élève	note V1 (sur 100)	note V2 (sur 100)	pourcentage d'augmen- tation	pourcentage des commentaires utilisés selon le prof	pourcentage des commentaires utilisés selon l'élève
ET	53	61	8	25%	85%
GD	42,5	52,5	10	70%	50%
JB	47	69	22	50%	80%
JL	59	68	9	70%	80%
KS	66,6	71,3	4,7	75%	90%
MC	71,5	80	8,5	50%	50%
PB	64	76	12	50%	90%
VL	71	71	0	30%	60%
moy.	59,3%	68,6%	9,3%	52,5%	73,1%

La deuxième colonne présente les résultats obtenus par les élèves dans la première version de leur texte alors que la deuxième colonne indique les résultats obtenus après la correction de la version 2. Ce qu'on remarque, c'est l'amélioration de tous les élèves de 9,3% entre la V1 et la V2. Dans certains cas, l'amélioration est minime : dans le cas de VL, la note est inchangée, restant à 71% dans la V2. Dans le cas de JB, l'augmentation est de 22%, dont 17% liés à la seule qualité de la langue. De 46 fautes de langue, il est passé à 17; le contenu, lui, est resté pratiquement inchangé. Sa note est, dans l'absolu, nettement meilleure dans la V2 que dans la V1, mais cette amélioration est due à la correction des erreurs de langue, bien peu à l'amélioration du contenu ou de la structure textuelle.

Ce qu'on remarque aussi, ce sont les deux dernières colonnes : nous avons demandé aux enseignants et aux élèves d'estimer, dans quelle mesure les élèves avaient tenu compte de leurs commentaires. À l'exception de GD qui estime avoir tenu compte de 50% des commentaires alors que son enseignant estime à 70% la réutilisation des commentaires, tous les autres élèves ont indiqué un chiffre plus élevé que les enseignants, la plupart du temps assez éloigné les uns des autres. Ainsi, dans le cas de ET, c'est 60% qui séparent élève et enseignant. En moyenne, il y a un écart de 20,6% entre les deux perceptions. S'il est vrai que les élèves faibles ont du mal à estimer leurs succès et leurs échecs potentiels, il est troublant de constater à quel point ils ont aussi du mal à estimer à quel point ils ont utilisé les commentaires de leurs enseignants.

Un enseignant a relevé l'effort fait par les élèves dans ses remarques, au moment de la rencontre finale : « Alors tu vois il a respecté ce que je lui ai demandé au sens où il n'a pas répété comme la dernière fois le premier aspect, il a vraiment fait un effort pour s'expliquer. Cela dit, il a essayé de m'expliquer c'est quoi l'atmosphère d'une fête ou d'un défilé de fleurs, en fait un peu l'atmosphère de ce que c'est une fête et quand même, je vois que l'effort est là : il a fait sa conclusion partielle, son effort aussi pour tirer une partie d'une citation de contenu et une citation de forme. Certes, la litote n'est pas tout à fait adéquate, ce n'est pas tout à fait une litote, il y a vraiment un effort quand même d'explication

qui est notable » (EJ : CV2-GD). Cet effort est louable, même si ça ne se reflète pas nécessairement sur les résultats : « Je vais lui faire un commentaire positif parce que je ne suis pas du tout fâché du texte, j’admets que ça déborde un petit peu et qu’il s’éloigne un peu de l’analyse, mais il y a vraiment un effort d’explication qui apporte beaucoup d’éclaircissements » (EJ : CV2-GD).

Les enseignants sont donc conscients des efforts faits, mais ils auraient espéré de meilleurs changements sur le contenu et le développement des idées même si peu de commentaires le suggéraient. Dans certains cas, les enseignants ont réagi, avec un peu de retard, aux notes qu’ils avaient attribuées à la V1 : « Mon dieu, comment ça, j’ai mis ça, 45? C’était beaucoup, 45 » (MS : CV2-AB). Les enseignants remarquent aussi à quel point la qualité de la langue laisse à désirer et ils sont conscients que, dans certains cas, c’est l’amélioration de la langue qui décide d’une réussite ou d’un échec ou, à tout le moins, d’une amélioration de la note : « C’est la langue qui le sauve parce que le contenu, c’est encore mal présenté. » (MS : CV2-ET). L’enseignant AT tient le même discours à propos de JB : « Il y a des faiblesses de contenu et il veut enjoliver pour que ça passe mieux, il va enrober la pilule » (AT : CV2-JB).

6.2 Correction cassette

Nous avons également compilé les résultats obtenus par les huit élèves dont les copies ont été corrigées à l’aide de l’enregistrement audio sur la cassette. C’est ce que présente le tableau 4.12.

Tableau 4.12 Résultats comparatifs V1-V2, correction cassette

élève	note V1 (sur 100)	note V2 (sur 100)	pourcentage d’augmen- tation	pourcentage des commentaires utilisés prof	pourcentage des commentaires utilisés élève
AB	50,5	59	8,5	80%	80%
AG	61,3	70,6	9,3	70%	85%
DL	75	84,5	9,5	90%	75%
JK	62	61,8	-0,2	25%	90%
MB	57,5	75	17,5	70%	95%
MM	42	71	29		50%
SJ	59,3	64	4,7	50%	90%
SM	55	82	27	90%	80%
moy.	59,1%	71%	11,9%	67,8%	80,6%

Pour les besoins de la correction de la V2, nous avons remis aux enseignants un relevé des commentaires qu’ils avaient formulés sur la cassette et que nous avons transcrits sur papier⁸⁴. Ce qu’on remarque, par rapport à la correction papier-crayon, c’est la plus grande amélioration des textes, hormis

84 Rappelons qu’un relevé des commentaires oraux est placé à l’annexe 13.

celui de JK qui a obtenu une note plus basse dans la V2 que dans la V1. Dans les deux cas les plus probants, MB et SM, c'est la qualité de la langue qui a contribué à augmenter la note entre la V1 et la V2. Dans le cas de MB, il est passé de 36 à 25 fautes, grappillant du coup 6 points; dans le cas de SM, il est passé de 32 à 14 fautes, augmentant sa note de 11 points.

Certains enseignants ont été agréablement surpris de la qualité de la V2 de leurs élèves; c'est notamment le cas de EJ avec le texte de MM, dont le texte est passé de 42 à 71 : « Il a fait un effort considérable [...], je suis remarquablement surpris, je ne te dirais pas que tout à coup c'est un texte magnifique, mais compte tenu de la difficulté de l'autre, je trouve ça magnifique. [...] Il y a quelque chose de resserré.» (EJ : CV2-MM). Il faut dire que MM est passé, dans les erreurs de langue, de 25 erreurs comptabilisées à 12 erreurs. C'est 13 points de plus dans la note totale, sur les 29 points d'amélioration. L'enseignant, EJ, a fait des comparaisons en disant que DL avait des changements davantage cosmétiques à faire que MM, la V1 étant déjà meilleure à l'origine. Même son de cloche du côté de AT par rapport au texte de MB : « Je pense qu'il va être content et qu'il va être fier de lui parce qu'il en arrache beaucoup et il travaille fort. » (AT : CV2-MB).

Les enseignants arrivent aussi à séparer leurs observations, en fonction de la structure du texte : « Il a tenu compte à 100% de mes commentaires sur l'introduction et je suis très content » (AT : CV2-SM).

6.3 Éléments de synthèse

Ce qu'on remarque, c'est que les améliorations les plus grandes, dans les résultats obtenus, sont tributaires de la qualité de la langue des textes : les trois plus grandes améliorations, les deux modalités de correction confondues, ont été obtenues par des élèves qui ont grandement corrigé les erreurs de langue dans leur texte. Cela confirme l'apparente facilité à corriger les erreurs de langue, lorsqu'elles sont indiquées par une marque quelconque. Un constat, toutefois : les enseignants de ces trois élèves, MB et MM (cassette) ainsi que JB (papier-crayon), utilisent des codes pour indiquer les erreurs de langue. Cela signifie que la correction des erreurs de langue donne de meilleurs résultats quand l'enseignant utilise des codes, par rapport aux enseignants qui ne laissent que des traces pour indiquer les erreurs de langue.

Les tableaux 4.11 et 4.12 présentent aussi des différences importantes dans la perception qu'ont les enseignants et les élèves, quant à la réutilisation des commentaires. Dans la correction papier-crayon, il y a une différence de 20,6% entre les perceptions des élèves et celles des enseignants; dans la correction sur cassette, cette différence chute à 12,8%. C'est donc dire que les élèves et les enseignants se rapprochent un peu dans leurs perceptions. Ce qu'on remarque aussi, c'est qu'il y a un écart entre les élèves : ceux dont les copies ont été corrigées papier-crayon disent avoir tenu compte des commentaires dans une proportion de 52,5% alors que ceux dont les copies ont été corrigées sur cassette évaluent à

67,8% leur réutilisation des commentaires, une différence de 15,3% en faveur des corrigés sur cassette. Ces derniers élèves sont donc plus conscients de leur possibilité de réinvestir les commentaires des enseignants, peut-être parce que les commentaires sont plus facilement réutilisables, justement. Ce qu'on comprend, c'est que la nature même des commentaires utilisés par les enseignants dans la correction sur cassette les rendrait plus faciles à réinvestir.

Nous remarquons aussi que les élèves ont amélioré leur performance entre la V1 et la V2, mais que cette amélioration est plus grande dans la correction sur cassette (11,9%) que dans la correction papier-crayon (9,3%), une différence de 2,6% en faveur des élèves dont les copies ont été corrigées oralement.

7. Résumé des synthèses

Ils ont tous commencé par écrire leur introduction. Une fois l'introduction terminée, ils donnaient l'impression de « passer à autre chose », en abordant la rédaction du développement. L'enseignement de l'analyse littéraire et les grilles découpées (introduction, développement, conclusion et langue) font en sorte que les élèves voient les textes comme des éléments découpés ; on apprend le développement séparément de l'introduction et de la conclusion, alors qu'il s'agit de trois éléments qui doivent être étroitement liés. On ne s'étonnera pas que les élèves « annoncent » des éléments dans leur introduction qui ne se retrouvent pas nécessairement dans le développement ou dans la conclusion. On ne s'étonnera pas non plus qu'ils fassent le plan par la suite, pour « faire plaisir au prof », ne voyant pas le texte comme un tout, mais plutôt comme une introduction à laquelle on additionne un développement et auxquels on additionne une conclusion. D'ailleurs, aucun élève n'a fait un réel plan avant d'écrire la V2.

Nous avons largement dépassé le cadre de la compréhension des commentaires par les élèves, en nous rendant compte à quel point, justement, la réutilisation des commentaires dépassait la compréhension qu'en avaient les élèves. Si, dans l'absolu, ils disent comprendre les commentaires, ils ne savent visiblement pas comment les réinvestir. Mais le plus grand problème des élèves, comme des enseignants, c'est une méconnaissance flagrante des processus d'écriture. Même si, parfois, les commentaires aiguillent les élèves sur un élément du texte à reprendre avec un peu plus de précision, bien peu de commentaires ne donnent de réelles pistes de réécriture à l'élève, c'est-à-dire comment ce dernier doit s'y prendre pour améliorer cette partie de son texte.

En prévision de notre conclusion, nous pouvons nous demander quels sont les commentaires qui ont suscité le plus de changements réels et de bons changements dans les textes. Les commentaires sur la langue, parce qu'ils touchent une partie bien précise et peu négociable d'un texte (un pluriel sera toujours un pluriel) ont amené les plus grands changements dans les textes des élèves. Toutefois, les codes ont été plus utiles aux élèves, même s'ils disent parfois en oublier les significations. Les codes qui reprennent

le métalangage de la langue sont généralement mieux retenus par les élèves que les codes qui font appel à des chiffres. Nous avons aussi relevé que les élèves qui ont fait des changements de contenu et de développement des idées ont amélioré le contenu de leur texte, mais en ajoutant du nouveau texte, ils se sont exposés à créer de nouvelles erreurs de langue, ce qu'ils ont malheureusement fait, en majeure partie.

Dans la correction papier-crayon, c'est le commentaire exclamatif qui a mené au plus grand nombre de correction efficace. Toutefois, il s'agissait là de corrections mineures, souvent cosmétiques. Les constats et les commentaires mélioratifs ont été trop peu nombreux et peu aidants pour amener les élèves à faire de réels changements. De toute façon, les élèves ne savent pas quoi faire pour améliorer le contenu ou le développement des idées parce que les commentaires ne proposent pas de pistes réelles de réécriture. Changer un paragraphe de développement, par exemple, demande un effort cognitif important à l'élève, lequel a besoin d'un commentaire aidant pour arriver à faire le travail.

Dans le cas de la correction sur cassette, il est évident que le constat et le commentaire mélioratif ont donné de bons résultats, à cause de la longueur des explications que les enseignants ont données sur la correction enregistrée. Changer un paragraphe de développement demande autant d'effort cognitif, que l'élève ait reçu des commentaires papier-crayon ou sur cassette, mais les commentaires sur cassette proposant des pistes plus précises et plus détaillées pour le faire, les élèves y sont arrivés plus facilement. Ils ont, par ailleurs, réussi assez bien à transformer les constats en commentaire mélioratif de façon à modifier le contenu ou le développement de leur texte.

Évidemment, un certain nombre de commentaires sont factuels et difficilement transposables dans une autre situation d'écriture. Notamment, tous les commentaires qui touchent le contenu de l'extrait à analyser. Au fond, quand les enseignants disent que tel personnage agit de telle façon et que c'est ce dont il faut rendre compte dans l'analyse, c'est une observation factuelle; mais les enseignants espèrent que, dans la lecture d'un autre extrait, les élèves pourront transposer l'analyse d'un personnage à un autre personnage.

CONCLUSION

Le déroulement et les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous ont menée à plusieurs conclusions, lesquelles étaient impossibles à prévoir au départ, au moment où nous avons libellé l'objectif principal et les objectifs spécifiques de notre recherche. Notre objectif principal était d'analyser ce que comprennent les élèves des commentaires écrits sur leur copie et enregistrés sur une cassette par leurs enseignants, dans le cadre du cours de français 601-101. Les résultats que nous avons obtenus, à la suite de notre analyse, vont bien au-delà de la compréhension des commentaires que formulent les enseignants, par les élèves. D'où la nécessité de développer plus à fond les observations qui sortent un peu des objectifs que nous nous étions fixés au départ. Les quelques entraves de temps que nous avons connues et dont nous avons fait état au chapitre III, notamment en ce qui concerne le déroulement de l'ensemble de notre recherche sur un an plutôt que sur deux ans, ne remettent rien en cause : les résultats obtenus sont tout aussi probants ; c'est le suivi auprès des enseignants qu'il n'a pas été possible d'effectuer.

Rappelons notre objectif général : accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux. De cet objectif général découlaient cinq objectifs spécifiques qu'il convient de rappeler ici, en les commentant.

1) Apprécier les pratiques de correction habituelles des enseignants participants;

Les pratiques habituelles des enseignants que nous avons rencontrés dans le cadre de cette recherche sont à la fois fort différentes et très semblables. Elles se distinguent par les outils utilisés : grilles d'évaluation strictes ou évaluation plus qualitative de l'ensemble du texte ; utilisation – ou non – d'une série de codes pour identifier les erreurs de langue. Leurs pratiques personnelles et les pratiques issues des différents départements font également en sorte que les pratiques de correction sont différentes d'un enseignant à l'autre, d'un département à l'autre.

Elles se ressemblent par la volonté qu'ont les enseignants de donner du feedback constructif aux élèves : même si les enseignants ne savent pas trop comment leur donner des commentaires qui seront compris et qui feront en sorte que les élèves feront mieux lors de la prochaine rédaction.

- 2) Développer des outils et une approche visant à modifier les pratiques de correction de manière à ce que les commentaires soient compris et pris en compte plus facilement par les élèves;

L'utilisation de codes de correction pour identifier les erreurs de langue se révèle un outil aidant pour les élèves. Dans le cadre de notre recherche, deux enseignants sur les quatre rencontrés utilisaient de tels types de codes et leurs élèves, dans l'ensemble, ont été meilleurs dans la correction de leurs erreurs de langue que les élèves dont les enseignants utilisaient des traces pour relever les erreurs de langue. Il en va de même pour l'utilisation d'une grille de correction qui octroie des notes selon des critères précis. Nous nuancerons ces résultats un peu plus loin.

Il est clair que la correction sur cassette a donné des résultats plus qu'intéressants, à la fois pour les enseignants qui ont essayé cette modalité de correction pour la première fois et pour les élèves qui ont reçu davantage de commentaires mélioratifs verbalisés par leur enseignant.

- 3) Apprécier la nature et les impacts des changements apportés par les enseignants sur l'utilisation et la compréhension des commentaires par les élèves;

Étant donné que nous avons dû réorganiser le déroulement de notre recherche à cause d'une restriction de temps (la subvention demandée sur deux ans nous a été accordée pour un an), nous n'avons pas pu mener à bien ce troisième objectif de recherche. Nous souhaitions rencontrer les enseignants, au fur et à mesure du déroulement de l'analyse et travailler, avec eux, par le biais d'un journal de bord, ce que nous avons dû laisser tomber.

- 4) Favoriser l'adoption d'une pratique de correction;

Les pratiques de correction, nous l'avons vu, sont multiples : utilisation de codes, couleur de la correction, types de commentaires rédigés sur la copie, etc. Il convient donc de tirer quelques conclusions à partir de ce que les élèves ont dit préférer dans la correction.

Les élèves se sentent davantage interpellés lorsque les enseignants les tutoient. Si les enseignants rencontrés ont spontanément tutoyé les élèves dans la correction sur cassette, parce qu'ils ont l'habitude de tutoyer les élèves en classe, deux d'entre eux ont comme habitude de vouvoyer les élèves lors des corrections écrites. Il conviendrait donc de les tutoyer, même dans les corrections écrites. Dans les commentaires, ils préfèrent que les enseignants utilisent la suggestion ou l'infinitif : ils veulent sentir qu'ils ont encore une prise sur leur texte. La couleur de la correction n'a pas vraiment d'importance, ce qu'ils souhaitent étant une couleur « agréable » (pas de rose ni trop de rouge).

Ils veulent aussi que les enseignants utilisent des codes pour la langue à condition qu'ils ne soient pas trop compliqués et surtout, qu'ils soient faciles à retenir. Les élèves dont les copies ont été corrigées par des codes ont mieux corrigé leurs fautes. D'où la nécessité d'adopter un code facile à retenir et de faire régulièrement des activités de réappropriation des codes en classe, peut-être à la suite de la réception des copies corrigées, mais pas nécessairement à ce moment, étant donné que les élèves sont intéressés également par le contenu et la structure de leur texte. Si les enseignants faisaient des activités de correction de langue à partir de textes anonymes, peut-être que les codes se comprendraient mieux ou se retiendraient mieux, étant donné que les élèves ne seraient pas émotionnellement impliqués dans cette correction. Un code permet de moins passer par le tâtonnement essai-erreur. Il est aussi évident que pour favoriser l'appropriation d'un code par les élèves, tous les enseignants d'un même département devraient adopter un code commun et faire régulièrement, entre eux, des activités de correction commune : tous les enseignants corrigent le même texte et constatent les disparités dans leurs corrections, de façon à faire une liste de ce qui est « acceptable et non acceptable » comme types d'erreurs dans un texte d'élève du collégial.

Les élèves souhaitent aussi faire des activités au moment de la remise des copies corrigées pour comprendre les codes de la langue et pour travailler le contenu. Après l'exercice d'écriture de la V2, ils ont tous dit que l'exercice leur avait été profitable et que ce serait une bonne idée de faire réécrire une 2^e version, dans le cadre normal d'une classe. Il importe aux enseignants de donner du temps en classe pour que les élèves puissent apprivoiser les commentaires et retravailler leur texte ; les élèves souhaitent travailler en classe, pour avoir l'aide de l'enseignant, ce qui n'est pas possible si le travail est à faire à la maison. Les élèves ont aussi souligné qu'ils souhaitent que les enseignants rencontrent les élèves un à un pour s'assurer de leur compréhension de la correction ou pour voir que le travail de réécriture se déroule bien ainsi que mieux choisir les textes qui servent d'exemples : aller « dans le milieu » (pas seulement des forts ou des faibles).

5) Apprécier l'impact des commentaires sur le comportement scriptural de l'élève.

On s'en doute, certains commentaires sont plus aidants que d'autres, ce que nous avons pu constater, à la fois en demandant aux élèves ce qu'ils comprenaient des commentaires, comment ils allaient les réutiliser et comment, dans la réalité, ils les ont réutilisés au moment de l'écriture de leur deuxième version.

Nous reprendrons ici les six types de commentaires qu'il est possible d'écrire sur la copie de l'élève, tels que nous les avons définis dans le chapitre I lié à la problématique de notre recherche.

La correction de l'erreur donne vraisemblablement de bons résultats en V2 étant donné que les élèves recopient telles quelles les suggestions faites par l'enseignant sur la V1.

Les traces (ou les faux codes) sont peu aidants pour transmettre des informations claires quant à la correction de la langue : les élèves ont bien vu que quelque chose n'allait pas dans la qualité de leur

langue écrite, mais les traces sont trop peu explicites pour permettre aux élèves de corriger adéquatement la langue. C'est d'ailleurs dans l'explication de ces traces que les élèves ont eu le plus de difficultés, quand il fut question d'expliquer les erreurs de langue et les commentaires s'y rattachant.

Les codes, même s'ils ne sont pas toujours compris ou si les élèves n'en retiennent pas toutes les significations, donnent de meilleurs résultats dans la réécriture que les traces (et les faux codes) laissées par les enseignants. Les codes servent principalement à identifier les erreurs de langue.

Les trois autres types de commentaires sont surtout utilisés pour commenter une erreur de structure ou de contenu. C'est le cas du commentaire exclamatif-interrogatif qui, dans la correction papier-crayon, a donné des résultats intéressants, dans la mesure où il ciblait une erreur bien précise et que la question obligeait l'élève à se questionner sur son texte et à préciser un aspect bien circonscrit. L'exclamatif-interrogatif est aussi efficace, dans la correction papier-crayon, s'il donne une question précise à l'élève pour reprendre un « petit » élément, un peu cosmétique, dans son texte. Un commentaire exclamatif désobligeant n'est d'aucune aide pour l'élève.

Le constat, dans la correction écrite, ne sert pratiquement à rien, si ce n'est qu'à souligner un bon coup réalisé par l'élève. Les élèves n'ont pas vraiment su que faire du constat, dans la correction papier-crayon. Toutefois, le constat, dans la correction sur cassette, a été beaucoup plus aidant parce que plus long et aussi parce qu'il est souvent suivi d'un commentaire mélioratif. La quantité d'explications rend le constat plus facile à « transformer » en piste de réécriture par les élèves.

À l'écrit comme à l'oral, le commentaire mélioratif est celui qui aide le plus les élèves, à condition qu'il cerne une partie précise du texte et qu'il donne une piste de réécriture « réalisable » à l'élève.

Les commentaires oraux se sont avérés plus aidants que les commentaires écrits. Cette situation ne nous a pas vraiment étonnée, d'autant plus que nous avons pu discuter de cette modalité de correction plus longuement avec les huit élèves qui ont connu la correction sur cassette dans le cadre de cette étude. Sans contredit, l'effet affectif joue ici un grand rôle: la voix de l'enseignant, l'impression (à juste titre) que l'enseignant ne s'adresse qu'à un élève à la fois, tous les éléments prosodiques font en sorte d'établir un lien affectif entre l'enseignant et l'élève. L'effet « quantité » est aussi important : étant donné que l'être humain parle plus vite qu'il n'écrit, il est possible de donner plus de commentaires à l'oral qu'à l'écrit, lesquels sont très souvent des constats et des commentaires mélioratifs, qui sont les plus aidants pour l'élève. Finalement, il faut aussi considérer la longueur des explications qui ressemblent aux explications qu'un enseignant donne en classe.

Le fait d'avoir fait écrire une deuxième version du même texte aux élèves a mis en lumière non seulement la difficulté qu'ils ont à tenir compte des commentaires de leurs enseignants, mais également leur absence quasi totale de stratégies de lecture et d'écriture. Et les commentaires des enseignants sont bien peu aidants en ce sens : peu de commentaires ont véritablement donné des pistes d'écriture aux

élèves, notre recherche mettant en lumière une situation qui nous semble encore plus dramatique : la méconnaissance des processus de lecture et surtout d'écriture, à la fois par les enseignants et par les élèves. Cette méconnaissance entraîne des situations qui ne sont pas aidantes pour l'élève : les commentaires rédigés par les enseignants ne proposent pas de pistes en lien avec les différentes étapes du processus d'écriture : choisir ses idées, les organiser, les mettre en mots ou les réviser, pas plus qu'ils proposent des stratégies de lecture, à la fois de leur texte que des commentaires écrits que de l'extrait à l'étude. Les élèves n'ont donc pas de stratégies de lecture : ils ne savent pas relire leur propre texte ni lire les commentaires des enseignants. Aux stratégies de lecture absentes, il faut ajouter l'absence de stratégies de révision, utiles dans le cadre de l'écriture d'une V2. Les élèves n'ont également aucune stratégie de réécriture. On peut, sans trop se tromper, dire qu'ils n'ont pas de stratégies d'écriture étant donné que nos observations nous ont montré qu'ils ne possèdent pas de stratégies de réécriture.

Réécrire demande un effort cognitif considérable à un scripteur, encore plus s'il s'agit d'un scripteur en apprentissage et dont les stratégies d'écriture se révèlent peu efficaces : il doit à la fois tenir compte d'un premier texte qui comporte des forces et des faiblesses, en garder les forces et en retirer les faiblesses. Et il a souvent bien peu de stratégies pour le faire. Changer l'orthographe d'un mot demande bien peu d'efforts cognitifs si on compare cette action au fait de changer la structure complète d'un texte ou la réécriture d'un paragraphe. De plus, les élèves ne voient pas leur texte comme un ensemble : c'est plutôt une accumulation d'éléments dont les liens ne sont pas très évidents. Il leur faut écrire une introduction, mais rares sont ceux qui voient l'introduction comme la présentation du développement de leur texte. Ils écrivent l'introduction, avec ses trois parties (sujet amené, sujet posé et sujet divisé), sans même réaliser que le sujet divisé doit effectivement présenter les deux ou trois parties du texte ; alors, ils écrivent le sujet divisé et réfléchissent, une fois rendus à l'écriture du développement, à leurs deux ou trois aspects. Ils ne reviendront pas voir le contenu de leur sujet divisé par la suite, pour s'assurer qu'il présente bien le contenu du texte. Non : le sujet divisé est écrit (comme le reste de l'introduction), on peut passer à autre chose. Ils écrivent vraiment « paragraphe par paragraphe », sans souci d'ensemble. L'écriture de la conclusion ne pose pas ce problème étant donné que les élèves l'écrivent à la fin, après avoir écrit les paragraphes de développement.

Est-ce que la façon dont on enseigne l'écriture de l'analyse littéraire (ou de tout autre texte) serait en partie responsable de cette situation ? Est-ce que l'utilisation de grilles d'évaluation octroyant des points à l'introduction, le développement ou la conclusion donnerait du galon à cette façon malencontreuse de voir le texte ? En octroyant 5 ou 10 points pour l'introduction, mais en la déconnectant du reste du texte au moment de l'évaluation (la grille ne stipulant pas qu'il doit y avoir un lien entre le contenu de l'introduction et le contenu du développement – même si, dans la tête des enseignants, ce lien semble évident), ne donne-t-on pas des munitions aux élèves pour qu'ils « découpent » le texte au lieu de le voir comme un tout cohérent ? Il y aurait lieu de revoir l'enseignement des différents types de texte, sans contredit.

Dans l'absolu, les élèves disent comprendre les commentaires des enseignants et ils arrivent plus ou moins bien à les expliquer, quand on leur demande la « signification » de tel ou tel autre commentaire. Au mieux, ils arrivent à redire dans leurs mots le contenu du commentaire. Cette situation est plus évidente chez les élèves dont les copies ont été corrigées sur la cassette : les commentaires étant plus détaillés, les élèves ont éprouvé moins de difficultés à expliquer les commentaires des enseignants. Toutefois, même s'ils arrivent à en expliquer le contenu, c'est quand vient le temps de mettre en pratique les commentaires que les élèves sont démunis : leur absence de stratégie de lecture et d'écriture est alors un frein majeur au réinvestissement proposé par les commentaires.

Ces dernières années, l'évaluation formative, la correction partielle, la correction par les pairs ou l'autocorrection sont des activités qui ont modifié les pratiques d'enseignement/apprentissage liées à l'écriture. Or, pour évaluer les textes, il semble que les activités des enseignants, elles, n'aient guère changé: il faut lire la rédaction, déceler les points forts et les points faibles et annoter la copie de façon à aider l'élève dans sa progression. Après avoir défini ce qu'est la correction des rédactions, nous avons présenté un modèle du processus de correction d'une production écrite dans le premier chapitre consacré à la problématique de notre recherche. C'est aussi dans ce premier chapitre que nous avons présenté les particularités du cours de français 601-101-04, le premier des quatre cours de la formation générale au collégial. Nous nous sommes penchée, dans le deuxième chapitre, sur les trois activités effectuées par les enseignants au moment de la correction des rédactions, soit la lecture, l'écriture et la révision. D'un point de vue théorique, ces modèles permettent de comprendre les processus mis de l'avant par les scripteurs, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves. Nous avons également expliqué certaines caractéristiques de la communication orale puisque la correction orale enregistrée a été utilisée au cours de la recherche. Le chapitre III a porté sur la méthodologie de notre recherche. Nous y avons expliqué nos choix méthodologiques, le déroulement et les limites de notre recherche. Le quatrième chapitre, quant à lui, a fait état de la description et de l'analyse des résultats obtenus lors de notre expérimentation. Les résultats ont été analysés à la lumière du modèle de l'enseignant-correcteur et des théories que nous avons présentées aux chapitres I et II.

La correction des productions écrites prend un temps considérable dans la tâche des enseignants de français et a un impact majeur sur l'apprentissage des élèves qui arrivent au collégial. À la lueur des taux de réussite présentés au premier chapitre, il convient de se questionner sur les façons de faire des enseignants, de façon à permettre aux élèves « moyens-faibles » de pouvoir comprendre le travail de correction de l'enseignant, de s'appropriier les commentaires et, ultimement, de réinvestir ces commentaires dans les productions écrites qui suivront. Quand on observe la différence dans les taux de persistance aux études et de diplomation des élèves qui réussissent ou qui échoue au cours de français 601-101, il va de soi qu'il faut trouver des moyens pour faire réussir les élèves à qui il faut donner une petite tape dans le dos. L'ensemble de cette recherche s'est voulue un pas dans cette direction.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, Linda. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- ANDERSON, John O. (1989). Evaluation of Student Achievement: Teacher Practices and Educational Measurement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35 (2). 123-133.
- ASSOCIATION BELGE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (2007). *Métier : professeur de français ! Résultats d'une enquête menée auprès des enseignants de français belges*.
- AUGER, Réjean. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages : 1. Bref historique de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Logiques.
- AUGER, Réjean, SÉGUIN, et NÉZET-SÉGUIN, Christine. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages : 2. La planification de la mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'évaluation*. Montréal : Logiques.
- BARDIN, Laurence. (1993). *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BARTHÉLÉMY-DESCAMPS, Annie. (1990). Évaluation formative, diagnostique, sommative et apprentissage. *Spirale*, 4. 5-11.
- BARTLETT, Elsa Jaffe. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes» in M. Nystrand (dir.). *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. (p. 345-364). New York: Academic Press.
- BECK, James P. (1982). Asking Student to Annotate Their Own Papers. *College Composition and Communication*, 33 (3). 322-326.
- BELLENGER, Lionel. (1988). *L'Expression orale*. QSJ n° 1785. Paris: Presses universitaires de France.
- BEREITER, Carl et SCARDAMALIA, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BIBEAU, Gilles et BERRIER, Astrid. (1996). La Recherche en enseignement-apprentissage: quelques questions critiques. *La Lettre de la DFLM*, 18. 21-26.
- BISAILLON, Jocelyne. (1991). Les Stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22. 39-54.
- BRASSART, Dominique Guy. (1991). Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. *Repères* 4. 93-110.

- BRASSART, Dominique Guy. (1989). Les Processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite. *Recherches*, 11. 79-114.
- BRITTON, James, BURGESS, Tony, MARTIN, Nancy, McLEOD, Alex et ROSEN, Harold (1975). *The Development of Writing Abilities*. Londres: Macmillan.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1990). *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROUSSEAU, André, JEAN, Lionel, GARET, Nicole et LECLERC, Jacques. (1991). *Le français pour l'essentiel*. Montréal : Mondia.
- CARDINET, Jean. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- CHARMEUX, Évelyne. (1975). *La Lecture à l'école*. Paris: Cedic.
- CHAROLLES, Michel. (1990). La Dissertation quand même. *Pratiques*, 68. 5-16.
- CHARTRAND, Suzanne G. (1992). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif (écrit)*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, département de didactique : Thèse non publiée.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. (2001). *Rapport synthèse – Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1997). *Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CROOKS, Terence J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4). 438-481.
- DABÈNE, Michel. (1987). *L'Adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
- DAUNAY, Bertrand. (1994). L'Évaluation des dissertations (digressions sur une pratique). *Recherches*, 21. 55-71.
- DeKETELE, Jean-Marie. (1993). L'Évaluation conjugulée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103. 59-80.
- De KONINCK, Godelieve. (1993). *À quand l'enseignement?* Montréal: Logiques.
- DELFORCE, Bernard. (1986a). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées: bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur?. *Bulletin du Certeic*, 7. 91-116.
- DELFORCE, Bernard. (1986b). Les professeurs face à la correction des copies: changer les images pour changer les usages. *Bulletin du Certeic*, 7. 21-53.
- DELFORCE, Bernard. (1986c). Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage: la logique contrastée de deux systèmes de référence?. *Bulletin du Certeic*, 7. 7-20.
- DENHIÈRE, Guy. (1984). Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte. in G. Denhière (dir.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. (p. 15-44) Lille: Presses universitaires de Lille..

- DESCHÊNES, André-Jacques. (1988). *La Compréhension et la Production de textes*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGrawHill.
- DeVITO, Joseph A. (1993). *Les Fondements de la communication humaine*. Montréal: Gaëtan Morin.
- DOBLER, Judith M. et AMORIELL, William J. (1988). Comments on Writing: Features that affect Student Performance. *Journal of Reading, déc. 1988*. 214-223.
- DOHRER, Gary. (1991). Do teachers' comments on students' papers help? *College teaching, 39, 2*, 48-54.
- DUQUETTE, Lise. (1986). La Créativité dans les pratiques communicatives. in A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. (p. 73-85). Montréal: CEC.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS. (2002). *Avis sur le projet de loi 123*. Montréal: Fédération des cégeps, novembre 2002.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. in L. W. Gregg et E.R. Steinberg (dir). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinarity Approach*. (p. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLOWER, Linda S. et HAYES, John R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication 32*. 365-387.
- FLOWER, Linda S., HAYES, John R., CAREY, Linda, SCHRIVER, Karen, et STRATMAN, James. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication, 37 (1)*. 16-55.
- FORTIER, Gilles et PRÉFONTAINE, Clémence. (1994). Pauses, lecture et relecture. *Revue des Sciences de l'Éducation, XX (2)*. 203-220.
- FREEDMAN, Sarah W. (1987a). Response to student writing. *Teaching and learning NCTE Research Monograph Series*. Urbana, IL: National Council of Teaching of English.
- FREEDMAN, Sarah W. (1987b). Processing written comments. *Written communication, 4, 4*.
- GAGNEUX, André. (2002). *Évaluer autrement les élèves*. Paris: PUF.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1990). *L'Élève et la production d'écrits*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de Metz.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques, 49*. 23-49.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques, 44*. 21-52.
- GARCIA-DEBANC, Claudine, LEBRUN, Bernard et MAS, Maurice. (1984). Une autre évaluation des écrits pour une autre pédagogie de l'écriture. *Repères, 63*. 5-12.
- GÉLINAS, Réjane. (1996). *Des conceptions métalinguistiques des élèves du collégial*. UQAM: mémoire de maîtrise.

- GERMAIN, Claude. (1986). Approche communicative et enseignement du sens. in A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. (p. 31-40). Montréal: CEC.
- GIASSON, Jocelyne. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne. (1990). *La Compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin.
- GIASSON, Jocelyne et THÉRIAULT, Jacqueline. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Ville-Marie.
- GOODMAN, Yetta et BURKE, Caroline. (1980). *Reading Strategies: Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- GOUPIL, Georgette et LUSIGNAN, Guy. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GRICE, Paul. (1981). Presupposition and Conversational Implicature. in P. Cole (dir.). *Radical Pragmatics*. (p. 183-198). Londres, Toronto: Academic Press.
- GRICE, Paul. (1975). Logic and conversation. in P. Cole et J. Morgan (dir.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- HALTÉ, Jean-François. (1984). L'Annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques, 44*. 61-69.
- HAYES, John R. (1995). (trad. Gilles Fortier). Un nouveau modèle du processus d'écriture. in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.). *La Production de textes, vers un enseignement de l'écriture*. (p. 49-72). Montréal: Logiques.
- HAYES, John R. et FLOWER, Linda S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. in L. Gregg et E. Steinberg (dir.). *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinarity Approach*. (p. 3-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HELLER, Dana A. (1989). Silencing the Soundtrack: An Alternative to Marginal Comments. *College Composition and Communication, 40*. 210-215.
- ISABEL, Brigitte. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Rimouski: Université du Québec à Rimouski. Thèse de doctorat.
- JAKOBSON, Roman. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- JUST, Marcel Adam et CARPENTER, Patricia A. (1980). A Theory of Reading: from Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review, 87*. 329-354.
- KEHL, D.G. (1970). The Art of Writing Evaluative Comments on Students Themes. *English Journal, 59*. 972-980.
- KELLOGG, Ronald T. (1988). Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 14*. 355-365.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. (1992). *Les Interactions verbales*, tome 2. Paris: Armand Colin.

- KINTSCH, Walter et VAN DIJK, Teun A. (1984). Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes. *in* G. Denhière (dir.). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. (p. 85-142). Lille: Presses universitaires de Lille.
- LAFONTAINE, Lizanne. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- LEBRUN, Monique et LEPAILLEUR, Monique. (1992). De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits. *in* C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.). *La Lecture et l'écriture*. (p. 183-200). Montréal : Logiques.
- LECLERC, Jacques. (1989). *Qu'est-ce que la langue?* Montréal: Mondia.
- L'ÉCUYER, Jacques. (1990). Les modèles dans les sciences de l'éducation. *in* *Les Modèles en éducation*. Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 420-427). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- LEGENDRE, Rénald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.
- LEGENDRE, Rénald. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Paris: Larousse.
- LEROT, Jacques. (1983). *Abrégé de linguistique générale*. Louvain-la-neuve: Cabay.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel et BOUTIN, Gérald. (1996). *La Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions nouvelles.
- MARCOTTE, Serge. (1993). *Les dimensions intrinsèques et extrinsèques du feed-back pédagogique : essai de modélisation*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie. Université de Montréal.
- MARZANO, Robert J. et ARTHUR, Sandra. (1977). *Teacher Comments on Students Essays: It Doesn't Matter What You Say*. Université du Colorado: Document Eric ED 147 864.
- MASSERON, Caroline. (1981). La Correction de rédaction. *Pratiques*, 29. 47-68.
- MATSUHASHI, Ann. (1987). Revising the Plan and Altering the Text *in* A. Matsuhashi (dir.). *Writing in Real Time: Modeling Production Process*. (p. 197-223). Norwood, NJ: Ablex.
- MATSUHASHI, Ann. (1981). Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English* 15 (2). 113-134.
- MAYER, Robert et OUELLET, Francine. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaëtan Morin.
- MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). Programme d'enseignement, français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.
Site Web : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#commune>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008) *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport Ouellon.
- MOFFET, Jean-Denis. (1992). *Je pense donc j'écris*. Montréal: Les Éditions du Nouveau Pédagogique.

- MORISSETTE, Dominique. (1984). *La Mesure et l'Évaluation en enseignement*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval.
- MURRAY, Donald M. (1978). Internal revision: A Process of Discovery. in C.R. Cooper et L. Odell (dir.). *Research on Composing*. (p. 85-104) Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.
- MYERS, Gail E. et MYERS, Michele Tolola. (1990). *Les Bases de la communication humaine: une approche théorique et pratique*, 2^e édition. Montréal: McGraw-Hill.
- NIQUET, Gilberte. (1991). *Enseigner le français. Pour qui? Comment?*, Paris: Hachette Éducation.
- NOLD, Ellen W. (1981). Revising in C.H. Fredericksen et J.F. Dominics (dir.). *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication, vol. II: Process, Development and Communication*. (p. 67-79). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass..
- NUNZIATI, Georgette. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280. 47-64.
- OUELLET, André. (1983). *L'Évaluation créative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, André. (2003). Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence. in Michel D. Laurier, *Évaluation et communication* (p. 59-99). Montréal: Québecor.
- OUELLETTE, Louis-M. (1990). Modèle de pensée ou penser par modèle. in *Les Modèles en éducation*, Textes compilés par l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française. (p. 132-140). Montréal: Éditions Noir sur Blanc.
- PAGÉ, Michel. (1985). Lecture et interaction lecteur/texte. Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture». in M. Thérien et G. Fortier (dir.). *Didactique de la lecture au secondaire*. (p. 31-74). Montréal: Ville-Marie.
- PAGÉ, Michel et PRIMEAU, Gilles. (1982). Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire. *Québec français*, 46. 60-64.
- PATTON, Michael Quinn. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3^e édition. London: Sage Publication.
- POISSON, Yves. (1990). *La Recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PRÉFONTAINE, Clémence. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal: Logiques.
- PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique et NACHBAUER, Martine. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Logiques.
- PRÉFONTAINE, Clémence et FORTIER, Gilles. (1997). Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. in J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.). *Didactique du français. Méthodes de recherche*. (p. 219-228). Montréal: Logiques.
- PURVES, Alan C. (1984). The Teacher as a Reader: An Anatomy. *College English*, 46 (3). 259-265.
- REUTER, Yves. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- REUTER, Yves. (1994). À propos des relations dysfonctionnement-causes-remédiations dans l'évaluation. *Recherches*, 21. 147-159.

- REUTER, Yves. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61. 68-90.
- RILLIARD, J. et SANDON, J.M. (1989). Découvrir le système de la langue en produisant des textes. *Repères*, 78. 63-81.
- RIZZO, Betty. (1982). Systems Analysis for Correcting English Compositions. *College Composition and Communication*, 33 (3). 320-322.
- ROBERGE, Julie. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- ROBERGE, Julie. (2001a). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat. Lille: Université Charles-de-Gaulle Lille III.
- ROBERGE, Julie. (2001b). Quelques réflexions sur la correction des textes écrits. *Correspondance*, 6 (3). 16-18.
- ROBERGE, Julie. (2001c). Remettre des rédactions corrigées aux étudiants: comment rendre l'exercice profitable. *Correspondance*, 6 (4). 10-11.
- ROBERGE, Julie. (2000). Réflexions sur la correction des dissertations. *Bulletin de l'APEFC*, 14 (1). 12-17.
- ROBERGE, Julie. (1999a). La correction de rédaction. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire? *Québec Français*, 115, 50-55.
- ROBERGE, Julie. (1999b). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale*, 23. 25-51.
- ROBERGE, Julie. (1993a). *Une modalité d'évaluation formative dans un processus d'écriture/réécriture du texte argumentatif chez les adolescents de 16 et 17 ans*. Université Charles-de-Gaulle Lille III : mémoire de DEA.
- ROBERTSON, Michael. (1986). Is Anybody Listening? Responding to Students Writing. *College Composition and Communication*, 37 (1). 87-91.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2000). La Recherche qualitative/interprétative en éducation. in T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*. (p. 171-198) Sherbrooke: CRP.
- SCALLON, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : ERPI.
- SCALLON, Gérard. (2003). De l'évaluation formative à l'évaluation informative. in Michel D. Laurier (dir.), *Évaluation et communication* (p. 16-57). Montréal: Québecor.
- SCALLON, Gérard. (1983). L'Évaluation formative des productions de discours. *Vie pédagogique*, 24. 4-9.
- SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, Carl. (1983). The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. in M. Martlew (dir.). *The psychology of written language, Development and educational perspectives*. (p. 67-96). Chichester: John Wiley and Sons.
- SEMKE, Harriet D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17. 195-202.

- SOMMERS, Nancy. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33.148-156.
- SRAM (Service régional d'admission du Montréal Métropolitain). Rencontre avec Michèle Gingras, coordonnatrice du Service de la recherche. Printemps 2008.
- TURGEON, Jacynthe et BÉDARD, Denis. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103. 9-13.
- VESLIN, Odile et VESLIN Jean. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette Éducation.
- WILSON, R.J. (1989). Evaluating Student Achievement in an Ontario High School. *The Alberta Journal of Educational Research*, 35. 134-144.
- YAGUELLO, Marina. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris: Seuil.
- ZIV, Nina D. (1984). The Effect of Teacher Comments on the Writing of Four College Freshmen. *in* R. Beach et L. Bridwell (dir.). *New Directions in Composition Research*. (p. 362-380). New York: The Guilford Press.
- ZIV, Nina D. (1982). *What She Thought I Said: How Students Misperceive Teachers' Written Comments*. San Francisco: Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication. (ERIC document: ED-215 361).

ANNEXES

ANNEXES

1. Code de correction pour la langue (Roberge, 2006)	A-1
2. Code de correction pour la langue (Brousseau, Jean, Garet et Leclerc, 1991)	A-5
3. Modèle de Hayes et Flower (flèches unidirectionnelles)	A-9
4. Modèle de Hayes et Flower (traduction de Jean-Denis Moffet, 1992)	A-13
5. Formulaire de consentement pour les enseignants	A-17
6. Formulaire de consentement pour les élèves, correction PC	A-23
7. Formulaire de consentement pour les élèves, correction cassette	A-29
8. Questionnaire sociologique pour les enseignants	A-35
9. Questionnaire sociologique pour les élèves	A-39
10. Consignes pour corriger	A-43
11. Questions pour l'entrevue semidirigée avec les enseignants	A-47
12. Questions pour l'entrevue semidirigée avec les élèves	A-53
13. Liste de commentaires sur cassette transmis à l'enseignant à partir d'une correction sur cassette avant la correction de la V2	A-57
14. Transcription d'une rencontre 1 et d'une rencontre 2 avec un enseignant	A-65
15. Codification d'une entrevue avec un enseignant	A-105
16. Codification d'une entrevue avec un enseignant, en ordre de codes	A-111
17. Codification de la correction d'une V1, correction PC	A-117
18. Codification de la correction d'une V1, correction PC en ordre de codes	A-129
19. Codification de la correction d'une V1, correction sur cassette	A-141
20. Codification de la correction d'une V1, correction sur cassette en ordre de codes	A-153
21. Transcription d'une rencontre avec un élève, correction PC	A-165
22. Transcription d'une rencontre avec un élève, correction cassette (MB)	A-179
23. Codification d'une rencontre avec un élève, correction PC (JB)	A-209
24. Codification d'une rencontre avec un élève, correction PC, en ordre de codes (JB)	A-227
25. Coloriage d'un texte V1 et d'un texte V2	A-245
26. Extraits 1 et 2 de <i>Dom Juan</i> (AT)	A-257
27. Extrait de <i>Paul et Virginie</i> (MD)	A-261
28. Extrait de <i>Le Père Goriot</i> (MS)	A-265
29. Extrait de « Boule de Suif » et « La Parure » (EJ)	A-271
30. Matériel de correction de AT	A-275
31. Matériel de correction de MS	A-279
32. Matériel de correction de EJ	A-285
33. Matériel de correction de MD	A-291
34. Transcription d'une correction sur cassette (EJ)	A-295

ANNEXE 1

Codes de correction pour la langue
(Roberge, 2006)

CODES DE CORRECTION
pour la qualité de la langue écrite

orthographe	AD	accord du déterminant	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom
	AN	accord du nom	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec l'article ou l'adjectif déterminant
	AP	accord du participe passé employé seul, sans auxiliaire	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom
	APA	accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le <i>complément direct</i> placé en <i>avant</i> du verbe
	APE	accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le <i>sujet</i> du verbe
	APP	accord du participe passé des verbes pronominaux	<ul style="list-style-type: none"> verbe <i>accidentellement</i> pronominal: s'accorde comme <i>APA</i> verbe <i>essentiellement</i> pronominal: s'accorde comme <i>APE</i>
	AQ	accord de l'adjectif qualificatif	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom
	AV	accord du verbe	<ul style="list-style-type: none"> s'accorde en <i>nombre</i> et en <i>personne</i> avec le sujet
	CV	conjugaison du verbe	<ul style="list-style-type: none"> consulter un ouvrage de conjugaison
	H	confusion des homonymes ou homophones	<ul style="list-style-type: none"> consulter la liste des trucs
	M	emploi de la majuscule/minuscule	<ul style="list-style-type: none"> consulter les règles des majuscules et minuscules
	SO	signes orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> trait d'union, chiffres, fautes de frappe, etc.
	U	orthographe d'usage	<ul style="list-style-type: none"> consulter un dictionnaire
V-	vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> changer l'<i>anglicisme</i> pour un mot français changer le mot <i>vague</i> par un mot plus juste changer le mot <i>populaire</i> pour un mot plus neutre 	
syntaxe/ cohérence textuelle	AL	accord logique	<ul style="list-style-type: none"> le pronom s'accorde en <i>genre</i> et en <i>nombre</i> avec le nom qu'il remplace quand le sens général de la phrase l'exige
	IL	invariable logiquement	<ul style="list-style-type: none"> selon le sens de la phrase
	P	ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> consulter les règles de ponctuation
	S	syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> changer, ajouter ou enlever le <i>mot</i> pour respecter la syntaxe de la phrase
	ST	structure	<ul style="list-style-type: none"> changer la <i>structure</i> de la phrase pour respecter les règles de la langue française
	TV	temps du verbe	<ul style="list-style-type: none"> changer le temps pour respecter la logique ou la concordance des temps
	TVS	temps du verbe (structure du texte)	<ul style="list-style-type: none"> écrire le texte en fonction des règles exigées par le type de texte
	XX²	erreur répétée (2, 3, 4... fois)	<ul style="list-style-type: none"> <i>l'erreur n'est comptée qu'une seule fois</i>

ANNEXE 2

Codes de correction pour la langue
(Brousseau, Jean, Garet et Leclerc, 1991)

O – ORTHOGRAPHE

- O-1 Faute d'orthographe
- O-2 Accents
- O-3 Confusion d'homonymes
- O-4 Majuscule / minuscule
- O-5 Coupure d'un mot à la fin d'une ligne
- O-6 Emploi des nombres et des abréviations

G – GRAMMAIRE

- G-1 Accord du verbe avec son sujet
- G-2 Accord singulier/pluriel
- G-3 Accord masculin/féminin
- G-4 Accord du participe passé
- G-5 Conjugaison ou forme du verbe

P – PHRASE

- P-1 Structure de phrase
- P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
- P-3 Ponctuation
- P-4 Problème de pronom ou de déterminant
- P-5 Usage des mots-liens
- P-6 Usage de la négation

T – TEXTE

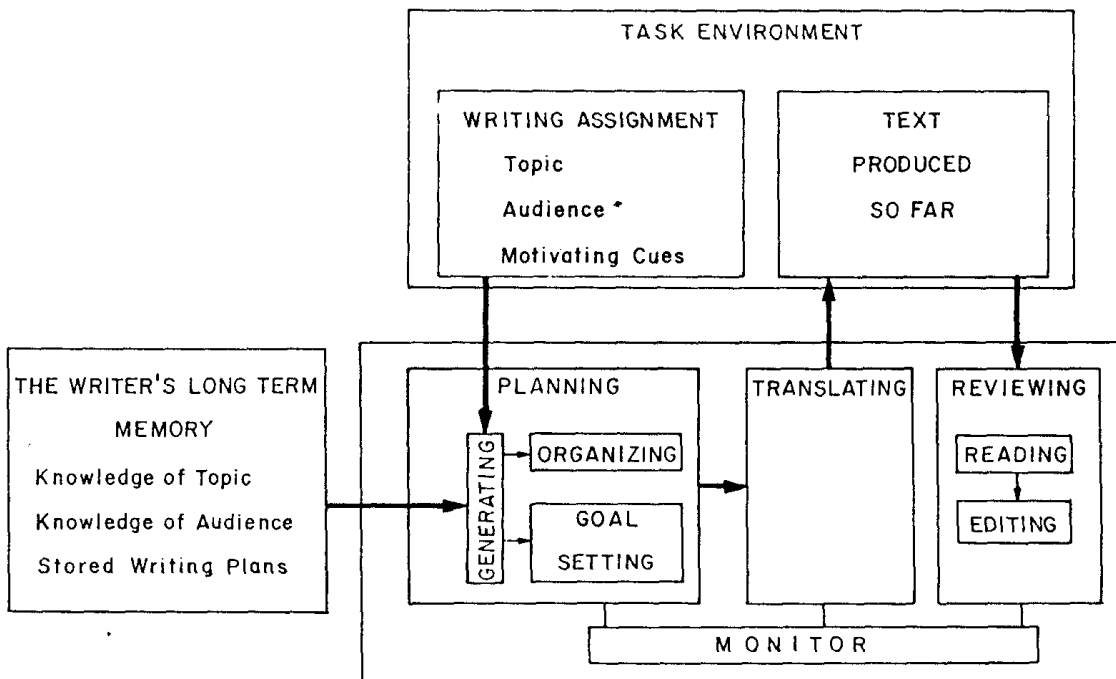
- T-1 Clarté du texte
- T-2 Problème d'introduction ou de conclusion
- T-3 Problème de paragraphe ou de transition
- T-4 Plagiat ou problème de citation
- T-5 Exigences de rédaction propres à la discipline
- T-6 Qualité de la présentation matérielle

V – VOCABULAIRE

- V-1 Terme ou expression impropre
- V-2 Mauvaise acception du terme
- V-3 Méconnaissance du vocabulaire spécialisé
- V-4 Niveau de langue non approprié

ANNEXE 3

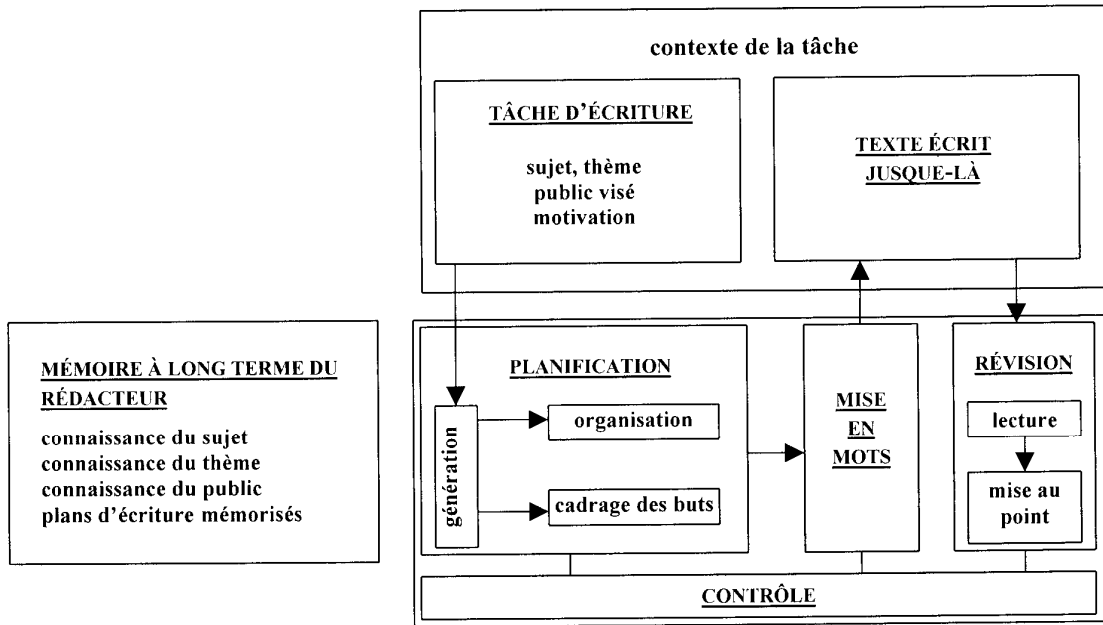
Modèle du processus d'écriture
Hayes et Flower, 1980
(modèle original anglais)



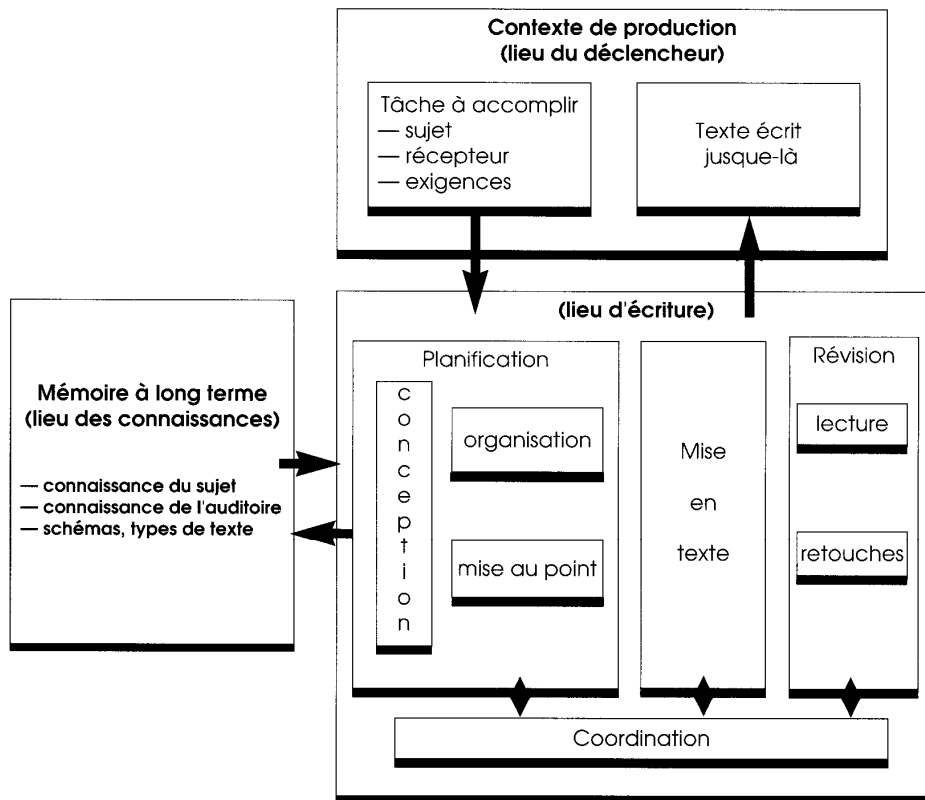
ANNEXE 4

Modèle du processus d'écriture
de Hayes et Flower (1980)

traduction : Brassart (1989)
et Moffet (1992)



Traduction : Brassart (1989)



Traduction : Moffet (1992)

ANNEXE 5

Formulaire de consentement pour les enseignants

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Processus de recherche pour l'enseignante

La correction de copies, pour l'enseignant de français, est une tâche importante, tant par le temps qu'elle exige que par les implications auprès des apprenants.

Cette recherche, qui porte sur la correction de rédaction et la réception des commentaires par les élèves, s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par PAREA.

Les objectifs de cette recherche sont d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux.

Votre participation consiste donc à corriger quatre textes produits par vos élèves, dans le cadre d'une activité habituelle de production écrite (commentaire composé / analyse littéraire).

Ainsi, lors de notre rencontre, vous corrigez deux textes (commentaires composés complets) produits par quatre de vos élèves. Vous choisissez vous-mêmes ces quatre élèves, sans avoir lu leur texte, de la façon suivante : deux garçons et deux filles dont les résultats sont dans la moyenne / moyenne-faible. Vous utilisez le matériel avec lequel vous avez l'habitude de travailler : grille de correction, ouvrages linguistiques, etc. Il faut corriger des « vrais » textes qui ont été véritablement produits par vos élèves, dans le cadre de leur cours de français. Deux de ces textes (ceux d'un garçon et d'une fille) seront corrigés de façon habituelle, c'est-à-dire en écrivant des commentaires sur la copie de l'élève; les deux autres copies seront corrigées en utilisant la méthode de correction sur cassette, là où vous lirez le texte à voix haute et vous enregistrerez vos commentaires sur une bande audio qui vous sera fournie.

La rencontre dure au total cinq heures : deux heures pour corriger les trois productions écrites en écrivant des commentaires et trois heures pour corriger les trois productions écrites en enregistrant vos commentaires. Il est possible de faire ces cinq heures de rencontre en une seule fois ou en deux fois, selon votre désir. Vous serez appelé à corriger les textes, à verbaliser pendant votre activité de correction et vous serez enregistré sur bande audio et vidéo.

Après la correction des copies, vous pourrez ajouter des commentaires sur votre activité de correction. À la fin de l'entretien, une entrevue semi-dirigée vous permettra d'expliquer votre perception de ce que vos élèves devraient comprendre de vos commentaires.

Les copies seront ensuite remises aux élèves participants qui doivent écrire une deuxième version du même texte. Vous serez alors appelé à corriger ce nouveau texte, à la lueur des commentaires que vous aviez formulés sur la première version et ce que vous souhaitiez que l'élève améliore dans sa deuxième version. Une entrevue semi-dirigée complètera cette deuxième rencontre, laquelle devrait durer quatre heures.

Pendant la durée de la recherche (année scolaire 2006-2007), vous serez appelée à tenir un journal de bord, dans lequel vous consignerez vos réflexions sur vos pratiques pédagogiques entourant la correction des textes écrits.

Il est important que vous compreniez que le but de cette recherche n'est pas de critiquer votre façon de procéder, mais plutôt de comprendre les intentions que vous avez au moment d'annoter les copies des élèves.

Dans le rapport de recherche qui doit terminer le projet, sachez que ni votre nom ni le nom de votre collègue ne seront publiés; seules vos initiales seront utilisées et cela, dans le but de préserver l'anonymat et la confidentialité des données recueillies.

Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette recherche et sachez que votre participation est importante et très appréciée.



Julie Roberge

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

AUTORISATION
ENSEIGNANT

(date) _____

Après avoir lu le document ci-joint, je, soussignée, _____
accepte de participer à la recherche subventionnée par PAREA portant sur le travail de correction
et de réception des copies de commentaires composés (titre officiel : *Rendre plus efficace la
correction des rédactions*) réalisée par madame Julie Roberge, enseignante au cégep André-
Laurendeau. Je comprends que la recherche garantit mon anonymat et qu'elle s'échelonne sur un
an (2006-2007).

(signature) _____

ANNEXE 6

Formulaire de consentement pour les élèves
Correction papier-crayon

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Processus de recherche pour l'élève
correction « papier/crayon »

La correction de copies, pour l'enseignant de français, est une tâche importante, tant par le temps qu'elle exige que par les implications auprès des élèves.

Cette recherche, qui porte sur la correction de rédaction et la réception des commentaires par les élèves, s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par PAREA.

Les objectifs de cette recherche sont d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux.

Votre participation consiste donc à expliquer ce que vous comprenez des commentaires formulés par votre enseignante, dans le cadre d'une activité habituelle de production écrite (commentaire composé / analyse littéraire).

Ainsi, lors de notre rencontre, vous allez recevoir votre copie corrigée par votre enseignante; vous direz ce que vous comprenez des commentaires écrits sur la copie et comment vous pouvez réinvestir ces commentaires pour améliorer vos prochaines productions écrites.

La rencontre dure quatre heures : vous serez d'abord appelé à verbaliser sur ce que vous comprenez de la correction faite par votre enseignante; vous serez enregistré sur bande audio et vidéo. Après cette verbalisation, nous discuterons à partir de certains éléments qui sont essentiels dans l'activité de retour sur les copies corrigées. Par la suite, vous devrez écrire une deuxième version du texte, à la lueur des commentaires formulés par votre enseignante. À la fin, une entrevue vous permettra d'expliquer ce que vous avez voulu faire, dans cette deuxième rédaction.

Cette rencontre se déroule à l'automne 2006. À l'hiver 2007, une deuxième rencontre avec les données analysées vous permettra de réagir aux résultats et de les commenter.

Il est important que vous compreniez que le but de cette recherche n'est pas de critiquer votre façon de procéder, mais plutôt d'analyser ce que vous comprenez des commentaires écrits par votre enseignante.

Dans le rapport de recherche qui doit terminer le projet, sachez que ni votre nom ni le nom de votre collègue ne seront publiés; seul un prénom fictif sera utilisé.

Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette recherche et sachez que votre participation est importante et très appréciée.



Julie Roberge

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

AUTORISATION
ÉLÈVE

(date) _____

Après avoir lu le document ci-joint, je, soussigné, _____
accepte de participer à la recherche subventionnée par PAREA portant sur le travail de correction
et de réception des copies de commentaires composés (titre officiel : *Rendre plus efficace la
correction des rédactions*) réalisée par madame Julie Roberge, enseignante au cégep André-
Laurendeau. Je comprends que la recherche garantit mon anonymat et qu'elle s'échelonne sur un
an (2006-2007).

(signature) _____

ANNEXE 7

Formulaire de consentement pour les élèves
Correction sur cassette

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Processus de recherche pour l'élève
correction « cassette »

La correction de copies, pour l'enseignant de français, est une tâche importante, tant par le temps qu'elle exige que par les implications auprès des élèves.

Cette recherche, qui porte sur la correction de rédaction et la réception des commentaires par les élèves, s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par PAREA.

Les objectifs de cette recherche sont d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favorise la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrits sur leurs travaux.

Votre participation consiste donc à expliquer ce que vous comprenez des commentaires formulés par votre enseignante, dans le cadre d'une activité habituelle de production écrite (commentaire composé / analyse littéraire).

Ainsi, lors de notre rencontre, vous allez recevoir votre copie corrigée par votre enseignante et une cassette sur laquelle des commentaires auront été formulés; après l'écoute de la cassette, vous direz ce que vous comprenez des commentaires oraux enregistrés sur la cassette et comment vous pouvez réinvestir ces commentaires pour améliorer vos prochaines productions écrites.

La rencontre dure cinq heures: vous écouterez d'abord la cassette puis vous serez appelé à verbaliser sur ce que vous comprenez de la correction faite par votre enseignante; vous serez enregistré sur bande audio et vidéo. Après cette verbalisation, nous discuterons à partir de certains éléments qui sont essentiels dans l'activité de retour sur les copies corrigées. Par la suite, vous devrez écrire une deuxième version du texte, à la lueur des commentaires formulés par votre enseignante. À la fin, une entrevue vous permettra d'expliquer ce que vous avez voulu faire, dans cette deuxième rédaction.

Cette rencontre se déroule à l'automne 2006. À l'hiver 2007, une deuxième rencontre avec les données analysées vous permettra de réagir aux résultats et de les commenter.

Il est important que vous compreniez que le but de cette recherche n'est pas de critiquer votre façon de procéder, mais plutôt d'analyser ce que vous comprenez des commentaires écrits par votre enseignante.

Dans le rapport de recherche qui doit terminer le projet, sachez que ni votre nom ni le nom de votre collègue ne seront publiés; seul un prénom fictif sera utilisé.

Je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à cette recherche et sachez que votre participation est importante et très appréciée.



Julie Roberge

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

AUTORISATION
ÉLÈVE

(date) _____

Après avoir lu le document ci-joint, je, soussigné, _____
accepte de participer à la recherche subventionnée par PAREA portant sur le travail de correction
et de réception des copies de commentaires composés (titre officiel : *Rendre plus efficace la
correction des rédactions*) réalisée par madame Julie Roberge, enseignante au cégep André-
Laurendeau. Je comprends que la recherche garantit mon anonymat et qu'elle s'échelonne sur un
an (2006-2007).

(signature) _____

ANNEXE 8

Questionnaire sociologique pour les enseignants

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Questionnaire sociologique

Renseignements généraux (demeurent confidentiels)

Nom : _____ Âge : _____

Adresse : _____

No téléphone : _____

Adresse courriel : _____

Cégep : _____

Adresse : _____

No téléphone : _____

No télécopieur : _____

Depuis combien de temps enseignez-vous? _____

Depuis combien de temps enseignez-vous au collégial? _____

Combien de fois avez-vous donné le cours 601-101-04 (écriture et littérature)? _____

Quelle est votre formation académique de base (baccalauréat)?

À la suite de votre formation de base, avez-vous suivi des cours universitaires de 1^{er} cycle (bac ou certificat)? Lesquels? _____

Avez-vous obtenu un autre diplôme de 1^{er} cycle? Lequel? _____

Avez-vous suivi des cours universitaires de 2^e cycle? Lesquels? _____

Avez-vous obtenu un diplôme de 2^e cycle? Lequel? _____

Avez-vous suivi des cours universitaires de 3^e cycle? Lesquels? _____

Avez-vous obtenu un diplôme de 3^e cycle? Lequel? _____

Avez-vous suivi des cours à la formation continue, sans nécessairement vouloir obtenir un diplôme? Lesquels? _____

Assistez-vous régulièrement, à l'occasion, jamais à des séminaires de formation (congrès, AQPF, AQPC, ateliers pédagogiques au cégep ou ailleurs, etc.)? _____

Si oui, lesquels vous intéressent le plus? _____

Merci!

ANNEXE 9

Questionnaire sociologique pour les élèves

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Questionnaire sociologique
élève

Renseignements généraux (demeurent confidentiels)

Nom : _____ Âge : _____

Adresse : _____

No téléphone : _____

Adresse courriel : _____

Cégep : _____

Dans quel programme étudiez-vous? _____

S'agit-il du programme dans lequel vous vous êtes inscrit en arrivant au cégep? _____

Sinon, quel était ce programme? _____

Quand avez-vous changé de programme? _____

Pourquoi avez-vous changé de programme? _____

Depuis quand êtes-vous inscrit au cégep? _____

Quelle était votre moyenne en français en 5^e secondaire? _____

À quelle école avez-vous fait vos études secondaires? _____

Êtes-vous passé directement du secondaire au collégial? _____

Sinon, qu'avez-vous fait entre-temps? _____

Comment qualifieriez-vous vos aptitudes en rédaction de textes dans les cours de français?

Est-ce que l'écriture d'un commentaire composé ou d'une analyse littéraire est facile ou difficile pour vous? Pourquoi? _____

Selon vous, quelle est la qualité première d'un bon texte écrit? _____

Quelle est la langue parlée à la maison? _____

Quelles langues parlez-vous, écrivez-vous, outre le français? _____

Merci!

ANNEXE 10

Consignes pour corriger

CONSIGNES

- Il s'agit d'abord de **corriger** quatre copies de votre façon **habituelle** : deux de ces copies seront corrigées « papier-crayon », c'est-à-dire en écrivant des commentaires sur la copie, comme vous avez l'habitude de le faire. Les deux autres copies seront corrigées par le biais de l'enregistrement de vos commentaires sur une bande audio.
- Vous devrez **verbaliser** pendant cette activité, c'est-à-dire que vous devez **lire le texte à voix haute** et verbaliser vos **réflexions** et vos **commentaires** (par exemple, «ce paragraphe est bon donc je n'écrirai pas de commentaire et je poursuis ma lecture» ou «cette phrase est syntaxiquement incorrecte et je préfère réécrire la phrase parce que...»)
- Il est possible que **je vous pose des questions** pendant votre activité de correction : pourquoi faites-vous ceci ou cela...
- Pour les besoins de l'étude, **vous serez filmé et enregistré** pendant toute la durée de l'activité. Tentez d'ignorer la présence de la caméra et de l'enregistreuse.

Déroulement.

1. Choisir une première copie;
2. Corriger cette copie en écrivant des commentaires comme vous êtes habitué de le faire;
3. Verbaliser pendant cette activité de correction;
4. Exécuter les trois premières étapes avec l'autre texte;
5. Choisir la première copie qui sera corrigée sur cassette;
6. Corriger cette copie en lisant le texte à voix haute et en commentant le texte au fur et à mesure de votre lecture. Vous ne devez rien écrire sur la copie de l'élève, sauf les traces liées à la correction de la langue. Dans cette correction, vous vous adressez directement à l'élève et puisque vous enregistrez vos commentaires pour l'élève, je ne pourrai pas vous interrompre au cours de la correction.
7. Vous reprenez l'étape 6 avec la 4^e copie, la deuxième à être corrigée sur cassette.

ANNEXE 11

Questions d'entrevue semidirigée
pour les enseignants

APRÈS LES CORRECTIONS:

L'activité de correction en elle-même

1. Expliquez comment vous vous y prenez pour corriger:
 - ★ par exemple, les bonnes copies d'abord, les mauvaises pour terminer; au hasard
 - ★ nombre de lectures: fond d'abord, forme ensuite; tout ensemble; lecture finale
2. Choix du matériel pour corriger: grille d'évaluation maison, personnelle, département, pas de grille
3. Choix de la pondération: pourcentage pour la forme/pour le fond

Habitudes de correction

1. Normalement, combien de temps vous faut-il pour remettre les copies corrigées à l'ensemble de vos élèves?

Compréhension de la tâche

1. Qu'est-ce corriger une copie?
2. Comment percevez-vous cette tâche à effectuer?
3. Est-ce une partie importante/peu importante de votre tâche? Pourquoi ?
4. Est-ce une partie lourde/peu lourde de votre tâche? Pourquoi ?
5. Avez-vous modifié vos habitudes de correction ces dernières années? Pourquoi ?
6. La tâche de correction est-elle différente selon les différents moments de la session? Pourquoi ?
7. Comprenez-vous l'importance de cette tâche pour l'élève? Pourquoi ?

Attitude de l'enseignant vis-à-vis la compréhension de la tâche par l'élève

1. Avez-vous l'impression que vous faites un travail nécessaire pour l'apprentissage de l'élève? En quoi est-il nécessaire/inutile ?
2. Croyez-vous que les élèves comprennent vos commentaires? Pourquoi ?
3. Croyez-vous que l'élève sait comment réutiliser vos commentaires, votre correction? Pourquoi ?

4. Croyez-vous que les élèves savent autant réinvestir les commentaires sur le fond que sur la forme? Pourquoi ?
5. Vos commentaires seraient-ils différents si vous saviez que l'élève saurait réinvestir vos commentaires?

Commentaires des enseignants sur les copies

1. Croyez-vous que vous faites davantage de commentaires sur le fond ou sur la forme? Pourquoi ?
2. Quelle forme de commentaires privilégiez-vous? (impératif, suggestif, neutre)
3. Avez-vous un code de correction pour l'orthographe? Quel est-il ?
4. Cessez-vous de corriger l'orthographe quand le maximum des points alloué pour l'orthographe est dépassé? Pourquoi ?

NOTE : Certaines de ces questions recourent des questions que nous avons posées dans le journal de bord.

Julie Roberge
Cégep André-Laurendeau

*Rendre plus efficace la correction des rédactions
recherche subventionnée par PAREA*

Journal de bord professionnel

NOM : _____

Habitudes de correction

2. Normalement, combien de temps vous faut-il pour remettre les copies corrigées à l'ensemble de vos élèves?

Compréhension de la tâche

8. Qu'est-ce corriger une copie?
9. Comment percevez-vous cette tâche à effectuer?
10. Est-ce une partie importante/peu importante de votre tâche? Pourquoi ?
11. Est-ce une partie lourde/peu lourde de votre tâche? Pourquoi ?
12. Avez-vous modifié vos habitudes de correction ces dernières années? Pourquoi ?
13. La tâche de correction est-elle différente selon les différents moments de la session? Pourquoi ?
14. Comprenez-vous l'importance de cette tâche pour l'élève? Pourquoi ?

Attitude de l'enseignant vis-à-vis la compréhension de la tâche par l'élève

6. Avez-vous l'impression que vous faites un travail nécessaire pour l'apprentissage de l'élève? En quoi est-il nécessaire/inutile ?
7. Croyez-vous que les élèves comprennent vos commentaires? Pourquoi ?
8. Croyez-vous que l'élève sait comment réutiliser vos commentaires, votre correction? Pourquoi ?
9. Croyez-vous que les élèves savent autant réinvestir les commentaires sur le fond que sur la forme? Pourquoi ?
10. Vos commentaires seraient-ils différents si vous saviez que l'élève saurait réinvestir vos commentaires?

Commentaires des enseignants sur les copies

5. Comment sont hiérarchisés vos commentaires? (ce qui est dit au début, au milieu, à la fin du texte)
6. Croyez-vous que vous faites davantage de commentaires sur le fond ou sur la forme? Pourquoi ?
7. Comment choisissez-vous les commentaires que vous faites? (en fonction de l'élève, du type d'erreur, de la fréquence de l'erreur, de l'endroit de l'erreur (début, milieu, fin) des explications données en classe, des exigences de la rédaction, etc.)
8. Relisez-vous les commentaires que vous avez écrits à la fin de la correction d'une copie? Pourquoi ?
9. Qu'est-ce qui peut faire varier la quantité de commentaires que vous écrivez?
10. Comment se forme votre banque de commentaires?
11. Quelle forme de commentaires privilégiez-vous? (impératif, suggestif, neutre)
12. Avez-vous un code de correction pour l'orthographe? Quel est-il ? (Joindre une feuille, si nécessaire)
13. Cessez-vous de corriger l'orthographe quand le maximum des points alloué pour l'orthographe est dépassé? Pourquoi ?
14. Écrivez-vous le même genre de commentaires selon le moment de l'année? Pourquoi ?
15. Écrivez-vous le même genre de commentaire selon qu'il s'agit d'une évaluation formative ou sommative? Pourquoi ?
16. Écrivez-vous des commentaires s'il s'agit d'une évaluation sommative? Pourquoi ?
17. Faites-vous autant de commentaires sur la forme/ sur le fond? Pourquoi ?
18. Est-il plus facile de faire des commentaires sur la forme? sur le fond? Pourquoi ?
19. Écrivez-vous uniquement des commentaires négatifs (qui notent une erreur)? Pourquoi ?
20. Vous obligez-vous à inscrire au moins un commentaire positif sur chaque texte? Pourquoi ?
21. Vous arrive-t-il de décider de ne pas inscrire, volontairement ou non, de commentaires? Pourquoi? Dans quelles circonstances?
22. La graphie de l'élève a-t-elle une influence sur vos commentaires, sur votre correction?
23. La position de la copie d'un élève X dans la pile de correction a-t-elle une influence sur la correction et la quantité de commentaires écrits? Pourquoi ?
24. Lorsque le texte de l'élève est truffé d'erreurs de toutes sortes, quels types de commentaires (fond/forme) privilégiez-vous?

ANNEXE 12

Questions d'entrevue semidirigée
pour les élèves

Questions à tous les étudiants

1. Qu'est-ce qui te paraît important dans les commentaires faits par tes profs de français?
2. Préfères-tu des commentaires sur le fond (le contenu et la structure du texte) ou sur la forme (la qualité de la langue)?
3. Préfères-tu le tutoiement ou le vouvoiement dans les commentaires écrits?
4. Préfères-tu l'infinitif ou l'impératif dans les commentaires écrits?
5. Est-ce que tu aimes que ton prof t'écrive des commentaires sur ta copie?
6. Quel genre de commentaires trouves-tu aidants?
7. Qu'est-ce que tu aimerais que ton prof t'écrive comme commentaires sur ta copie?

Sur la tâche du jour

1. As-tu l'impression de bien comprendre les commentaires écrits par ton prof?
2. Est-ce que comprends les codes utilisés par ton prof pour tes erreurs de langue? Expliques-en quelques-uns.

Sur la correction papier/crayon

1. Est-ce que tu aimes que ton prof t'écrive des commentaires sur ta copie?
2. Quel genre de commentaires trouves-tu aidants?
3. Qu'est-ce que tu aimerais que ton prof t'écrive comme commentaires sur ta copie?

Sur la correction sur cassette

1. Ce type de correction est-il utile?
2. Quelle différence vois-tu par rapport à la correction papier/crayon?
3. Quels avantages vois-tu à la correction sur cassette?
4. Quels inconvénients vois-tu à la correction sur cassette?
5. As-tu l'impression d'avoir plus/moins/autant d'aide par la cassette que par papier/crayon?
6. Qu'est-ce que tu as aimé dans la correction sur cassette?
7. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans la correction sur cassette?
8. Combien de fois par session ton enseignant pourrait-il faire de la correction sur cassette?
9. Quel effet « affectif » vois-tu à la correction sur cassette?

ANNEXE 13

Liste de commentaires sur cassette transmis
à l'enseignant à partir d'une correction sur cassette
avant la correction de la V2

Résumé des commentaires
Correction sur cassette

Élève : DL

1. *Le XIX^{ème} siècle fut le temps du courant naturalisme.* Je te corrige tout de suite parce que en fait, il y a toujours une différence : on dit « le naturalisme », mais lorsqu'on parle vraiment, le côté plus substantif, c'est le courant naturaliste, avec le T.
2. *Le naturaliste...* Alors, tu vois? Tu as fait une inversion, ici. Le naturaliste... au lieu de dire... Là, il aurait fallu que tu dises le naturalisme, là. Et tu as juste à te référer au dictionnaire, la prochaine fois.
3. *Au court de sa carrière, Guy de Maupassant écrit plusieurs œuvres tels que...* Alors, les œuvres, c'est des œuvres, donc c'est au féminin. Alors, ton tel s'accorde toujours avec le nom auquel il se rapporte. il faudrait corriger le « tel » de façon à ce que ce soit « t-e-l-l-e »... règle d'accord...
4. *En 1880, Maupassant devient célèbre à l'âge de trente (neuf) ans dû au succès foudroyant de la nouvelle Boule de Suif.* Attends un peu... *devient célèbre à l'âge de trente (neuf)... ans...* C'est une drôle de formulation. Elle est limite... mais en même temps, ce serait peut-être plus logique si tu disais... « En 1880, Maupassant devient célèbre à l'âge de trente (neuf) ans avec sa nouvelle Boule de Suif qui connaît un succès foudroyant. » Tu comprends un petit peu comment? Parce que là, « dû au succès foudroyant de la nouvelle Boule de Suif. »
5. *De plus, il écrit La Parure...* une virgule... toujours un petit peu, ici, ta ponctuation...
6. *Il y a des oppositions tant au niveau de la forme ...* ah, ici, tu vois? Quand tu utilises « tant », il faut que dans la formulation de ta phrase, le « que » revienne un peu plus tard. « il y a des opposition tant au niveau de la forme que du contenu ». Et non pas « et »...
7. *Dans ce passage, madame Loisel vit un rêve en allant au bal mais elle revient ensuite à la vraie réalité.* ton sujet divisé, ta dernière phrase devrait proposer vraiment ton sujet divisé. Lorsque tu dis « il y a des oppositions tant au niveau de la forme que du contenu », parce que, en fait, le sujet posé traite des oppositions dans ce passage, alors il faudrait que tu précises quels sont les aspects... bon, les aspects principaux que tu vas développer. En fait, il y a des oppositions au niveau de la forme et du contenu, mais lesquelles tu vas travailler? Est-ce que c'est au niveau du rythme, des émotions? Du passage entre l'état de richesse à l'état de pauvreté? Tu comprends? Il faut vraiment que tu annonces tes aspects de façon à ce que je sache moi, en tant que lectrice, ce que tu vas faire. Et dans quel ordre. Donc, ça, c'est une petite faiblesse.
8. *En premier lieu, madame Loisel passe progressivement de la joie à la tristesse.* Alors, tu vois, ton premier aspect, c'est un aspect qui se situe au niveau des émotions. Alors, ton premier aspect, tu aurais dû me dire, dans ton sujet divisé, que ça allait... un aspect qui est de l'ordre de l'émotion, entre la joie et la tristesse.

9. *Au bal, madame Loisel est heureuse et déborde de joie : « Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. »* Bon, c'est très bien la façon dont tu cites, seulement tu ne m'indiques pas la ligne d'où tu as tiré ta citation. C'est important de le préciser.
10. *« Elle demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. »* Donc, encore une fois, la question de la ligne.
11. Je reviens sur la phrase précédente parce que je me demande si le changement dans les temps de verbes... parce que tu écris tout à coup à l'imparfait... Tu vois, regarde Dominic, ici tu passes... Vraiment, je te l'indique parce que ça crée une rupture un petit peu désagréable et on a l'impression de perdre le fil. Au début de ton paragraphe, tu parles à l'indicatif présent. *En effet, le bal est un point culminant puisqu'au début madame Loisel éprouve de la joie. À la fin, elle devient malheureuse. Au bal, madame Loisel est heureuse et déborde de joie.* Là, tu introduis ta citation « elle était plus jolie »... donc, c'est à l'imparfait... Et toi, tu reprends aussi avec une phrase à l'imparfait. Tu devrais toujours, toi, écrire au présent de l'indicatif. OK? C'est juste que... ce n'est pas mauvais, mais ça implique une petite rupture désagréable.
12. *On remarque une opposition avec les deux citations ...* alors, une opposition, c'est toujours entre les deux citations. Vraiment, l'opposition, quand tu le dis, faut toujours que tu dises « entre »...
13. *les deux citations si dessus ...* bon, *si dessus* c'est pas.. tu as une erreur d'homonymie, ce n'est pas S-I, c'est C-I...
14. *« Elle dansait avec ivresse, en emportent, ...* oups, tu as une petite faute de frappe ici. Tu as écrit « emportent » au lieu d'emportement...
15. *Par contre, à la fin, la morale de madame Loisel est à son...* Le moral, hein, pas la morale. Parce que c'est deux choses extrêmement différentes. Je pense que c'est une erreur de frappe que tu vas être tout à fait capable de comprendre... en fait, c'est pas le bon déterminant.
16. *Par contre, à la fin, le moral de madame Loisel est à son plus bas et elle devient très négative* «... *sans force pour se coucher, ...* ah ici, tu vois, sur le plan de la ponctuation, il faudrait que tu mettes deux points, au lieu de mettre un point, puisque ta citation ne commence pas par une lettre majuscule et il faut avoir vraiment la phrase antécédente pour pouvoir l'intégrer, pour pouvoir comprendre aussi le sens de ta citation.
17. *Par contre, à la fin, le moral de madame Loisel est à son plus bas et elle devient très négative* deux points «... *sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. »* Encore ici, je note que ta ligne est absente... la notation de la référence.
18. *On observe une opposition entre les deux citations si dessus...* encore...

19. *puisque les premières accumulations sont positives et les dernières sont négatives. Bref, l'extrait démontre bien des oppositions autant par la forme que par le contenu puisque madame Loisel passe progressivement de la joie à la tristesse. C'est un excellent petit conclusion partielle. C'est très bien comme déploiement, tu nous fais très très bien sentir la première contradiction, la première opposition tant sur le plan du contenu que de la forme. Alors, je continue ma lecture...*
20. « ...dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes. ». Bon, encore une fois, ta ligne est absente.
21. *Il est bien évident que le luxe qu'elle avait au bal l'émerveillait au point de combler tous ces désirs. Ah, ici, t'as une faute homonymique... « ces désirs »... Tu as un petit peu de difficulté avec ça.*
22. *Par contre, elle se morfond dans la vie de misère... dans « sa vie de misère », ça serait peut-être préférable de changer, ici, le déterminant, c'est « sa » vie de misère.*
23. « *Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontèrent tristement chez eux.* ». *On remarque bien une opposition entre les sentiments qu'elle éprouve lors du bal, ou ... où... donc, ou... c'est avec... tu as une petite faute ici, tu l'as écrit sans accent. Il s'agit ici donc, c'est une erreur d'orthographe ou une erreur d'homonymie, parce que ce n'est pas « ou bien, ou bien », mais bien un « ou » de lieu...*
24. *elle vit comme une riche et lorsqu'elle retourne à la misère, chez elle. Par ailleurs, on remarque clairement une anti-thèse ... ah, ah, ah, ici... antithèse... ça s'écrit pas en deux mots. C'est A-N-T-I-T-H-È-S-E...*
25. *Par ailleurs, on remarque clairement une anti-thèse entre le rêve que vit madame Loisel et la réalité : « ...modestes vêtements de la vie ordinaire, dont... jurait avec l'élégance de la toilette de bal. ». T'as oublié de marquer un mot dans ta citation... modestes vêtements de la vie ordinaire, dont... l'élégance... l'apparence... jurait avec l'élégance de la toilette de bal. ».*
26. En fait, c'est très juste comme choix de citation.
27. *Cette citation démontre effectivement une antithèse Ah, tu vois, tu l'écris correctement ici...*
28. Eh bien, je te dis que jusqu'à présent, c'est très très bien. Avec la conclusion partielle qui est ici... C'est parfait.
29. *Même aujourd'hui, les gens portent une grande importance par rapport aux apparences... Ah, tu vois, ici, ta structure de phrase... Il faudrait dire « même aujourd'hui, les gens donnent une grande importance aux apparences... » Ce serait beaucoup plus clair et beaucoup plus simple. Donc, peut-être, cette phrase-là, un petit peu à rectifier.*

30. *Ainsi, cela peut amener une image opposée à ce que l'on est.* Tu vois? Il y a une petite ambiguïté... Cela peut amener à produire un écart entre l'image de ce que l'on projette et ce que l'on est, hein? Je comprends, de façon, générale. Sauf que la formulation de la phrase est un petit peu... Elle est limite.
31. Cela dit, écoute, Dominic, je trouve que tu as fait un travail excellent. Je suis tout à fait satisfaite. Ton commentaire répond parfaitement aux exigences et tu ne te répètes pas. Donc, vraiment, je te félicite. Bon, il y a quelques petites erreurs de français, mais je note une grande amélioration. Mais surtout, je suis satisfaite de voir que tu as très bien compris, en fait. Tu as intégré les exigences du commentaire et tu sais ce que tu fais. Et c'est ce que j'avais à te dire. Bonne correction.
32. Alors, pour ce qui est de la mise en page et de la présentation matérielle, c'est excellent. Sauf que je vais te mettre seulement 4/5 pour une raison précise. Tu as omis d'indiquer les lignes où vraiment, tes références, quand tu cites.
33. Alors, pour ce qui est de l'introduction, je pense que c'était... à part l'inversion des mots « naturaliste » et « naturalisme », bon c'est excellent. Je trouve que tout est bien exposé... Ah! Il y avait une petite faiblesse au niveau de ton sujet divisé. Tu te souviens? De façon à ce que... on ne voit pas tout à fait tes aspects. Tu les présentes... tu les gardes un peu trop pour toi, dans l'introduction. Alors, je vais être obligée de te pénaliser au niveau du sujet divisé surtout. Alors, je te mets... ici... certainement... 3 points 5 /5. Parce que c'est très très important, le sujet divisé. Tu donnes à ton lecteur la possibilité de se faire une idée de la direction de ton travail.
34. Alors... conformité du commentaire composé par rapport au sujet... bien... écoute, c'est excellent. Je te mets 4 point 5.
35. Pertinence des idées développées, je te mets 4 point 5.
36. Progression des idées principales, la même chose : 4 point 5 sur 5. Parce que c'est quand même très très bien.
37. Pertinence des explications par le contenu, je te mets 8 point 5;
38. pertinence des explications par la forme, la même chose. Ce qui, à mon avis, est très très bien. C'est très fort.
39. Pertinence des citations. En fait, il y en a juste une qui accroche un petit peu... Je te mets 4 point 5 sur 5.
40. Conclusion, rappel des aspects développés, lien avec la question... Ta conclusion, elle est parfaite, à part quelques petites formulations. Alors, je te mets un 5 sur 5.

41. Introduction, donc... Sur le plan, vraiment, de l'organisation du texte... est-ce que la présence du sujet amené, du sujet posé, du sujet divisé... je te disais donc qu'il n'est pas présent. Cela dit, l'énoncé des idées principales, c'est excellent. L'explication par le contenu, également. Deux citations par paragraphe. Explications par la forme. Conclusion partielle... Tout y est. Alors, je vais te mettre... 8 point 5 sur 10.
42. Rédaction du commentaire dans une langue correcte... présent de l'indicatif... Écoute, c'est excellent. Je te mets 4 sur 5.
43. Ce qui va te faire un total sans doute... une bonne note pour ce qui est de... laisse-moi le temps de calculer... Ça te fait un merveilleux total de 60 sur 70. Écoute, ça te fait 85.7%... C'est excellent, mon cher. J'espère que tu souris...
44. Alors, ici... Tu as 15 fautes. 15 fautes, ça te fait évidemment 15/30.
45. Ça te fait un résultat de 75%. Tu vois que tu perds un peu de notes en raison de ta langue.
46. Cela dit, en littérature, c'est très bon. C'est très fort.
47. Tu vois que tu auras surtout à améliorer sur le plan de l'orthographe tes erreurs d'homonymie entre le « si » et le « ci », le « ces » et le « ses »... Donc, ce genre d'erreurs-là. Je pense qu'on s'en était un petit peu parlé...
48. Mais je note une grande amélioration. Je suis très satisfaite, moi, de ton travail. Et j'espère que ça va rester sur cette lancée-là.

ANNEXE 14

Transcriptions d'une rencontre 1 avec un enseignant (AT)
et d'une rencontre 2 avec un enseignant (EJ)

AT : correction des V1 et entrevue

- JR Alors je vais te poser deux ou trois questions pour commencer puis après... il faut qu'il va y avoir des choses qu'il faut que tu me donnes tout à l'heure, c'est-à-dire, est-ce que tu travailles avec une grille de correction, est-ce que il y a des consignes que tu as demandé aux élèves, puis c'est ça en fait, puis avec quel matériel tu corriges.
- AT D'accord.
- JR Alors, c'était quoi la consigne que tu avais donnée aux élèves ?
- AT Moi, je ne fais jamais de surprise à mes élèves pour commencer. On a étudié Don Juan au complet et en atelier travaux pratiques. J'ai posé des questions précises concernant trois scènes : la première scène, c'était l'acte un scène un. On a travaillé la tirade où Sganarelle peint son maître. Ensuite, l'acte un scène deux. On a étudié l'éloge de la fidélité par Don Juan et la dernière scène, ça a été acte cinq scène deux, l'éloge de l'hypocrisie. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai mis des questions sur acétates. Chacun a travaillé, chacun a répondu aux questions et j'ai fait un corrigé oral, mais rien écrit et je leur ai expliqué que c'était du travail préparatoire surprise. Le jour de l'examen, il est sorti deux des trois textes, alors ils ont été très surpris. Ça fait que, normalement, tout le monde a des choses à me dire, tout le monde a de la viande à mettre autour de l'os et ce que je leur ai préparé aussi, c'est une espèce de plan de l'analyse littéraire avec tout ce qui faut faire : introduction, sujet amené, sujet posé, sujet divisé, premier paragraphe, idée principale deuxième paragraphe, idée principale, idées secondaires, pro textuelle, patin et couffin,
- JR Chacun en a eu un ?
- AT Chacun en a eu un. J'ai des élèves qui sont très bons. Ce n'était pas obligatoire cela dit. Pour les plus faibles, je voulais qu'ils s'en servent et je voulais qu'ils viennent me consulter pendant la rédaction parce que moi j'estime que faire comme on fait au BACC en France, le commentaire composé, nos élèves ne peuvent pas faire ça pas pour le régulier. Peut-être au BI, ils en sont capables, il n'y a aucun problème, mais moi, c'est ce que j'ai. Par contre, il y a toujours deux sujets : un qui est plus difficile que l'autre et je suggère aux très bons de prendre le plus difficile parce que ça représente un défi un petit peu plus consistant pour eux, mais les très faibles, je leur dis « prenez donc celui là qui est plus facile, plus abordable qu'on l'a suffisamment décortiqué puis ça devrait fonctionner ». Ensuite, je leur ai expliqué clairement la consigne. Je leur ai dit de choisir un des deux sujets. Je leur ai dit d'amener leur cahier coop, de lire le sujet, de lire le texte, de l'annoter, de relever les procédés d'écriture, de faire un plan, de venir me voir, d'avoir en main la première analyse littéraire qui a été faite avec la grille et de s'en servir. Vraiment, je pense qu'ils sont bien préparés parce que je fais beaucoup d'ateliers préparatoires et j'ai toujours le corrigé de mes ateliers pour être sûr qu'ils ont fait tout ce que je voulais, qu'ils aient les preuves. Enfin, j'ai mon livre et tout ce qu'il faut et là la grille de correction, il l'avait avant le travail. Donc, ils ont toujours, enfin chez moi, il n'y a pas de surprises. Ils ont toujours tout, ils savent à quoi s'attendre. Vraiment, il n'y a pas de surprises.
- JR Cette grille-là, elle est départementale ou ?
- AT Pas de tout. Chacun fait ce qu'il veut, il y en a qui mettent une lettre, pardon, une note sur le cahier et il n'y a aucune grille.
- Moi, je trouve que ça me facilite la vie parce que quand les étudiants voient ce qui a bien été, ils sont contents et depuis que j'enseigne, depuis 1991, je pense que je n'ai jamais eu de révision de note. Quand j'en ai eu, c'est parce que je me suis planté et que j'ai mal compté, que je suis nulle parce que parfois j'oublie des points, il y a juste ça. Je n'ai jamais eu de contestation comme non c'est pas juste ou alors pourquoi j'ai seulement 36 sur 40 c'est bon j'aurais du avoir 40 sur 40, des élèves qui ont déjà 90 %.
- Tous ceux qui viennent chialer, ce sont les meilleurs, mais les faibles, ils comprennent et je pense que ma grille, et je pense que ma grille est parlante pour eux, c'est pour ça que je l'utilise
- JR Et qu'est-ce que c'est ce cahier d'examen ? je vois qu'il y en a un pour chacun.
- AT Bien, c'est parce que je les fais travailler dans un cahier, parce qu'ils travaillent en classe, puis pour comment je dirais, ça se fait comme en deux temps. Je ne veux pas qu'ils aient fait des trucs en dehors, qu'ils les ramènent ou qu'ils fassent des travaux. Donc, je préfère un cahier et puis pour leur apprendre à travailler avec des contraintes pour le 103, ils apportent pas leurs feuilles. Ils travaillent dans un cahier et cette analyse-là, ils l'ont fait en quatre heures et demie en classe devant moi parce que je veux dès la première session les habituer parce qu'ils ne savent pas c'est quoi travailler quatre heures d'affilée parce qu'eux ils butinent, ils font une petite affaire, une petite affaire, mais déjà

deux heures c'est compliqué et qu'au secondaire ils ne sont pas habitués à faire ce genre de chose. Moi, c'est pour les mettre au parfum, puis généralement, ils sont contents d'avoir fait ça parce que, puis ils ne sont pas surpris de passer quatre heures et demie dans une salle quand ils sont en 103.

JR C'est un cahier maison ?

AT C'est un cahier maison collègue avec euh

JR Est-ce que ça existe dans d'autres disciplines ?

AT Tout le monde peut s'en servir de ces cahiers-là.

JR Ok.

AT Alors, on leur fournit gratos en plus parce que souvent il y en a qui prennent du papier de piètre qualité, ça déborde, ça traverse, c'est mal foutu. Moi, je suis très sensible à la présentation des travaux. Quand un travail est mal écrit à simple interligne, des fois, c'est écrit jusqu'à la fin et je mets du jaune et je dis «avez-vous remarqué ce qu'il y a écrit ici», et puis je ne supporte pas les choses crados, ça me prédispose défavorablement. Et je leur ai dit, ils le savent, donc, ils font des efforts parce que sinon, j'ai déjà rendu des travaux genre «désolé des affaires comme ça, c'est le brouillon», «ça c'est correct, mais je veux quelque chose de»...

JR Et ce cahier-là, il peut resservir une deuxième fois pour un autre examen parce qu'il y a plein de feuilles qui n'ont pas servi.

AT Il n'y a jamais tant de feuilles qui n'ont pas servi.

JR Il y en a combien de feuilles dans le cahier ?

AT (Elle compte)

JR Ah ! Ok, c'est juste recto.

AT Donc, il y a huit pages. Je sais que ce n'est pas bien pour nos arbres, mais moi je préfère lire les travaux uniquement sur le recto. Donc, c'est pour ça que je leur donne le cahier parce que sinon j'ai des trucs tellement pénibles et je suis sûr que c'est broché et tout organisé, qu'il n'y a pas de feuilles qui s'en vont et des fois, ça leur arrive de brocher dans le désordre et je lis et je dis : « bien là, il y a un problème », alors on débrosche et on rebrosche dans l'ordre. Là, je sais où on s'en va. Il peut leur arriver qu'ils sautent une page, cela dit, mais sinon voilà.

JR Dans ta grille, il y a combien, c'est quoi le pourcentage pour le contenu, le fond et la forme ?

AT Alors, euh, nous, on a intégré la langue à la pondération. Avant, on faisait une note sur 100 et on enlevait 30 points. Là, on a intégré la pondération donc le 30 % de langue il est inclus. Et donc on utilise la fréquence des erreurs. C'est moins pénalisant pour eux et puis ils peuvent voir leur progression aussi. Parce que je veux dire quelqu'un qui fait 30 fautes perd 30 points et quelqu'un qui en fait 60 perd aussi 30 points. Donc là ils ont une idée de ce qu'ils améliorent ou ils n'améliorent pas. Moi j'aime ça cette façon de fonctionner. Je trouve que ça leur donne une heure plus juste.

JR Le mettre un peu plus exigeant que le Ministère à une trente cinq ?

AT À peine plus parce qu'on ne peut pas être plus...que le pape.

JR Vous mettez tout à l'équivalent d'un point ?

AT Moi, je n'ai pas de demi-points. Bon, l'orthographe d'usage je la pénalise une fois, la typographie, quand le titre n'est pas souligné, je le pénalise une fois, mais toutes les erreurs de *tout*, de tous les accords - groupe verbal, groupe nominal, participe passé, forme verbale - j'enlève toute structure, j'enlève toute ponctuation, j'enlève tout, puis tout ce qui est, on a une rubrique V, c'est vocabulaire, impropriété, anglicisme, registre de langue, j'enlève tout. Alors moi, quand je vois que dans la même phrase il y a deux fois le même mot, je mets vocabulaire, puis ça ne marche pas, j'enlève. Donc ça me permet de vraiment je ne fais pas de cadeaux avec ma grille, donc ok ma grille a cinq points pour la méthodologie parce que ils doivent respecter les consignes que j'ai donné, les exigences du travail. Donc j'ai cinq pour cent. Ensuite de ça, la structure du texte. J'ai 25 points. Ça concerne l'introduction, soit le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé sont présents, le développement - est-ce que le développement cerne les aspects principaux du sujet dont il est question, est-ce qu'il y a des enchaînements logiques parce que des fois il y a des ruptures - puis donc c'est ici que je vais le signaler -est-ce que les idées sont bien illustrées - parce que des fois il y en a qui partent et je ne sais même pas... ils ont complètement perdu le texte en cours de route, donc, c'est ça. Pour ce qui est du contenu c'est 40 points.

JR Donc, il y a vraiment une distinction entre la structure, la présence, puis après ça le contenu ce qu'on en a fait de ces éléments-là ?

AT Exactement et je sais que ça fait un peu structure autistique-là. Je travaille sur un projet sur les asperger

eux ils ont la structure puis après il faut qu'ils remplissent des affaires, mais, comment dirais-je, c'est parce que des fois il y a vraiment des bonnes idées tout mal foutues.

C'est pour ça que je veux distinguer le fond de la forme pour faire ressortir les forces et les faiblesses et puis je mets aussi des commentaires sur le style. Ce n'est pas parce qu'on ne fait pas de fautes qu'on a un style élégant. C'est pour ça que je pénalise la langue, mais je mets toujours une appréciation sur le plan du style. Alors, si c'est écrit élégamment, s'il y a des maladroites je le précise parce que ça c'est les fautes c'est la quantité de fautes, mais la qualité aussi de, mais il y en a des fois qui font des fautes, mais qu'ils ont une expression élégante et puis je leurs dis c'est un plaisir de vous lire parce que vous avez... malgré les fautes... Oui c'est ça, des fois il y en a qui m'écrivent des jolies phrases, mais il y a plein de fautes, je veux quand même leurs souligner parce que ce n'est pas tout négatif donc là je suis prêt à attaquer ma première copie

JR Habituellement, quand tu corriges, tu fais une lecture, est-ce que tu fais une seule lecture ?

AT Non, généralement, j'en fais deux. Généralement, je regarde tout ce qui est langue et une fois que j'ai corrigé tout ce qui est langue, je passe au fond, mais des fois, ça dépend. Des fois, je suis emporté, je trouve ça bon et je peux mettre... je n'ai pas de façon immuable de fonctionner. Puis ça dépend des journées, ça dépend de mon humeur ça dépend de l'étudiant, ça dépend de pleins de facteurs. Voilà donc je jette un coup d'œil ce qui m'a décortiqué et je vois qu'il ne m'a pas décortiqué grand ... le plan

JR L'élève, c'est J.

AT C'est J., sujet numéro deux. Donc j'ai mes affaires et je vois qu'il n'a pas utilisé grand-chose. Je jette un coup d'œil rapide, la version théâtrale de Don Juan, de toute façon c'est tout et J., je l'ai vu partir un petit peu plus tôt, alors si jamais il y a trop de fautes, je lui ferai remarquer qu'il aurait eu le temps de se relire parce que je trouve qu'il ne profite pas suffisamment de toute l'aide que j'apporte.

Là, déjà, franchement, donc je regarde la page, je corrige tout. Comme là, je vois qu'il y a un problème de typographie.

Je corrige en vert sur la copie puis je mets à la mine sur ma grille parce que des fois j'ai besoin d'effacer puis des fois je suis trop sévère, et d'autre je ne suis pas assez sévère, donc ça me permet de rectifier.

JR Une fois terminé, tu la retranscris ou tu la laisses à la mine ?

AT Je la laisse à la mine et puis je la mets... euh non, mais je n'utilise pas de rouge par contre. Ok alors je lis à voix haute.

Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. Bon là, il y a un problème où est le verbe dans la phrase, donc ça ne marche pas déjà. J'entoure et je le mets en dessous S1 et un problème de structure de phrase.

La version théâtrale de Dom Juan déjà là le titre n'est pas souligné et ça me fatigue parce que depuis le début de la session encore un problème de typographie.

écrit par Molière donc un G3 ici donc j'ai toujours ma grille pas loin.

en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes ... Bon là il y a un truc qui ne marche pas, si vous êtes élevés dans l'ordre social...

élèves dans l'ordre social déjà vous maladroite parce qu'on n'est pas supposé ni interpellé le lecteur ni rien donc là il y a une faute d'orthographe d'usage dans l'ordre social.

Dom Juan encore une faute de typographie, je ne le compterai pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses.

(encore une faute de typographie je ne le compterai pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses)

critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82, donc là j'entoure parce que là il manque le ...

Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin quand on parle du personnage, c'est un don d o n personnage et non un d o m. Je l'ai répété 50 fois, mais là, il l'a écrit et je le pénalise parce que ça n'a pas de bon sens. Tu sais, je lui ai pardonné une fois. Je mets un crochet. Dans quoi je vais mettre ça dans la typographie ? Aussi puis celui-là je le compte.

se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Donc encore un problème de structure de phrase. Je vais avoir du mal avec J. parce que lui il va falloir que je le prenne à côté de moi pour tout lui expliquer parce que lui lire la phrase à voix haute pour qu'il comprenne que syntaxiquement elle n'est pas correcte.

C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan donc là je mets un crochet,

mais je ne le pénalise pas parce que je lui ai déjà pénalisé pour la typographie.
utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. Bon Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société, ça c'est une bonne phrase, alors je ne comprends pas pourquoi il me fait des phrases asyntaxiques [sic : asyntaxiques], puis là il est capable de me faire une bonne phrase. S'il se relisait systématiquement comme je lui dis de faire, il devrait faire des bonnes phrases, ok.

Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. Donc ça c'est une très belle phrase.

À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; ça je lui ai déjà dit non pas ici dans le développement, ok, parce qu'on ne parle pas dans l'introduction de champs lexicaux efficaces. Après,

À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; point virgule là il y a un problème de ponctuation.

Là, je l'ai corrigé, parce que je suis découragé de le voir 50 fois Don Juan avec un M.

À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; *Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie* donc à l'aide d'une tirade il me manque le d', il y a un problème de structure de phrase S1.

sous ses différents arguments, est-ce qu'on dit sous ses différents arguments, non on dit à l'aide donc un mauvais relationnant donc S3.

On a changé de grille il y a pas longtemps.

Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques Qui est-ce qui est suivi ? Ce sont les différents arguments, il n'y a pas de « s » donc G3.

de la critiques pourquoi il m'a mis un « s » donc critique avec un « s » donc G1.

des faux dévots et pour finir de la société en général. Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie ... Ça c'est la fin de la phrase précédente.

sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.

Cette phrase est asyntaxique, je ne comprends pas qu'il puisse faire des phrases asyntaxiques comme ça. S1.

donc là c'est sur que sur le plan de la langue écrite, il y a trop d'erreurs syntaxiques entrave la compréhension de votre texte, c'est clair. Je vais avoir beaucoup de mal à noter J. Je continue avec la langue et je verrai après le fond.

En premier lieu, alors là je mets mon petit « md » qui signifie maladroit parce que je leur ai expliqué qu'on ne commençait pas par premièrement, deuxièmement, troisièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, primo, secundo, tertio. On a plus de vocabulaire que ça, on a un lexique plus riche que ça, donc maladroit.

En premier lieu, Dom Juan se confit avec un t comme un confit de canard... Je vais mettre G4 pour la forme verbale.

JR Ça a l'air meilleur que se confier.

AT *à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie.* Ah ! c'est lourd, hein *sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie ?* J'écris que c'est lourd.

confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps

Il y a un problème de relationnant *pour se défendre de ce mode de vie* pour...je ne vois pas ce qu'il veut dire. Structure de phrase encore, donc S1 S4, parce que s'il avait un autre relationnant, ce serait plus clair, mais S3 plutôt 1 donc je mets les deux codes. Toutes les erreurs de syntaxe il faudrait que je lui explique à voix haute. Je ne suis pas sûr, parce que s'il m'a écrit ça, c'est que pour lui, c'est correct. Donc, ça veut dire que je peux bien mettre des codes, mais est-ce qu'il va savoir c'est quoi le problème ?

qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan Chaque fois, le M. Je le souligne.

Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Bon, pourquoi cette phrase ? Elle est bien construite.

Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces Bon là, a mis une grimace avec un « s ». Donc G1.

fait par des grimaciers Problème d'accord du participe passé.

Bon, ça, ça me fatigue parce qu'il utilise des mots du texte. Or, il aurait dû mettre des guillemets. Je vais mettre des guillemets et je vais enlever des points et je vais pénaliser pour typographie parce que ça fait partie du champ lexical qu'on a trouvé, du champ lexical du théâtre d'abord puis du cirque. Ensuite, donc, il aurait dû s'en servir tout de suite et après il le redit. Donc, ça fait répétition. Je vais mettre, je vais pénaliser à typographie ici.

Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, Stratagème utile, ça me fatigue aussi qu'il utilise le vocabulaire du texte et qu'en plus, il le répète. Donc, là, je vais faire une flèche et je vais préciser répétition et ils sont habitués à mes « md » maladroit et à mes rep (répétition), donc, ça ne marche pas.

Il essaie avec un « t », ça ne marche pas.

de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. » *Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie.* Bon, là, c'est un problème de structure de phrase ici. S1. *si ce n'était que de l'hypocrisie.* Peut être sans l'hypocrisie, ce n'est pas clair, mais je vais pénaliser pour la langue.

Bon, l'appel de note, c'est bon. Bien fait.

Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse Qu'est-ce que, je ne comprends pas *les signes dévots.* « Que voulez-vous dire? »

« *Il y en a tant d'autre comme moi,* Le texte est mal cité, car *il y en a tant d'autres comme moi* est au pluriel. C'est recopié avec des fautes.

se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » *Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin.* Donc ce s e au lieu de c e . Donc G5. *Il continue son argumentation en démontrant son efficacité* Donc, j'imagine l'efficacité de l'argumentation. *pour ce sortir du pétrin* Je ne sais pas trop ce que ça veut dire. Je vais regarder ça après.

Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref Une brève, donc G1.

comparaison entre lui et le clergé. , la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Énoncer un exemple, ça me fatigue un peu.

Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Non, ça me fatigue. Vocabulaire. *La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle.* J'ai dit qu'il fallait utiliser les chiffres romains pour parler des siècles, donc, typographie. T2.

Cette comparaison peut démontrer Encore *démontrer*, donc vocabulaire ici. Tout à l'heure, je ne l'ai pas mis parce que s'il démontre l'efficacité de son argumentation, ça peut aller, mais ici, ça ne marche pas. Alors, Vocabulaire.

Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Bon, là, encore, il reprend. Alors, je mets des guillemets parce que ça fait partie du texte et il le reprend encore. Donc ça, c'est un extrait. Je lui écris « extrait de la tirade ».

« *Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié,* que qui Vraiment, il ne recopie même pas les citations comme il le faut. Je pénalise. Désolé, « recopiez les citations sans fautes ». Puis, fautes avec un « s », donc mauvais relationnant. S3.

de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Citation ibidem. Ça, ça marche.

Seule l'éthique social Seule l'éthique social...e.

peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle Donc, 17^e , encore typographie. Mais là, je ne la compterai pas.

en France. Des fois, je me demande si c'est des phrases de lui tout seul.

Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle Je ne vois même pas pourquoi il met ça ici. On verra, bon.

Par la suite, il C'est qui, il ? Bon, là, j'ai un pronom, mais je n'ai pas de référent parce que là on est rendu à l'éthique sociale. Il y a toutes sortes d'affaires, donc ça me prend l'antécédent il. Donc S4.

il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes Ok. Ça y est, je comprends ce qu'il veut dire de la phrase précédente.

ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... Quand on coupe, il faut mettre des crochets. Je pense que je ne vais pas compter toutes les fautes parce que je pense qu'il va avoir zéro. Pareil. Typographie encore.

qui se sont fait un bouclier Ça ne marche pas, la citation est tronquée au mauvais endroit. Elle est asyntaxique, donc ça, ça ne marche pas.

ces faux signes d'une relation avec le divin S1. Désolé, parce que la phrase, elle n'est pas syntaxique. *qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde.* » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer Non, ça ne démontre rien. Vocabulaire.

L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils Je ne sais pas c'est qui est l'antécédent de Ils. S4.

L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs Ils sont plusieurs, donc ça c'est bon. Oups ! Je me suis trompé.

qu'ils sont plusieurs à mettre en action Mettre en action, il y a un problème de vocabulaire.

cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). en autre, c'est entre autres, donc vocabulaire.

La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car je mets un petit truc, car c'est maladroit de commencer par car. Je leur ai déjà dit donc.

Car il dresse un portrait Là, la phrase est carrément asyntaxique. Je mets un S5, car il aurait dû mettre une virgule.

Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Adhère pas de H, donc orthographe d'usage.

adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé G3. é e.

par tout le monde au 17^{ème} siècle Encore une fois, sa typographie, mais je ne la compterai pas celle-là.

et il fait de cela son principal argument « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, J'ai vu ça auparavant, donc ça va être une répétition.

et tous les vices à la mode passent pour vertus. Donc ça va être...je vais regarder après là répétition.

Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle Encore la typographie.

est très bien énoncé Encore le énoncé. Il y a double faute : vocabulaire et accord du participe passé.

par Dom Juan et Je ne comprends pas le mot. Je vais mettre un point d'interrogation.

car pour lui : « C,est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accomode aux vices de son siècle. ». Citation, appel de note. Ça, ça va.

Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis Avec un « s ». Orthographe d'usage.

l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan.

En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 Avec un « s ».

En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 Il manque la virgule ici à cinq.

l'éloge de l'hypocrisie dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Donc, la deuxième partie de la phrase est, ça ne marche pas. Problème de syntaxe.

Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte... Non, ça ne marche pas. Il rapporte son argumentation. Non, ça ne marche pas... *aux dévots...* Non, ça ne marche pas. Syntaxe.

car ils sont car ils sont prend une virgule ici.

car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur Avec un « s », valeurs. Donc G1.

fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses Bon, d'abord, c'est controverses, et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société, et d'en tirer ses controverses, qu'est-ce qu'il veut dire *en tirer ses controverses se rapportant à la société* ?

Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses Je ne comprends pas. Confus. Vraiment, je ne comprends pas ce qu'il veut dire.

d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak). Bon, ok, c'est un petit peu raide, mais... Un peu raide comme ouverture.

Bon, maintenant, je me suis occupé des fautes. Donc, maintenant, je vais regarder, mais je vais regarder le texte. Mais j'ai un problème terrible. Vraiment trop d'erreurs syntaxiques, trop d'impropriétés et trop d'erreurs de tout type et c'est vraiment problématique. Alors, l'introduction.

Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élèves dans l'ordre social. Bon, ça, c'est son sujet amené. Il est là, mais c'est tellement mal exprimé.

Dom Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, Donc le sujet posé est là.

ligne 28 à 82, Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est faux, c'est une mauvaise information. Comment ça il se défend ? Donc, ça, ça ne marche pas.

C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général Il y a des informations qui sont là, mais c'est tellement mal fagoté. Ça ne marche pas.

Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde Point d'interrogation. Non, c'est faux. Donc, sujet amené. Les éléments sont là, mais très maladroit. Très maladroitement exprimé. Donc, il a eu une bonne phrase et puis il a des répétitions et il parle de la critique. Ici, non. Donc les éléments sont là, mais maladroitement exprimé. Vraiment là.

JR Pourquoi tu écris ce commentaire-là sur la grille plutôt que sur le...

AT Parce que j'ai déjà toutes mes affaires ici. Donc, ça m'évite de répéter les... Donc parce qu'il y a déjà des affaires ici et que je peux indiquer. Là, par exemple, c'est indiqué.

Ce n'est pas indiqué comment le sujet va être traité. Je mets là. J'enlève le pas, mais je mets encore « maladroit ». C'est beaucoup vraiment de maladresse. Donc, l'introduction est très maladroite. Pour le travail, je lui ai déjà fait recommencer l'introduction. Vraiment, je ne suis pas fière de ça.

Et comme je te l'ai dit, il est parti plus tôt. Donc je ne suis pas contente. Il n'est pas venu me voir, je ne suis vraiment pas contente.

Je vais mettre cinq points pour l'introduction parce que je ne suis pas très méchante vraiment là et puis bon la copie est déjà toute ...

Je ne veux pas écrire trop de stock ici. Donc je départage pour qu'il ne se sente pas envahi, hein. Ensuite je leur ai fait le corrigé je leur ai expliqué qu'il fallait qu'ils m'expliquent c'est quoi la place de l'hypocrisie dans la société. Il y avait tout un champ lexical, mais il le met au mauvais endroit et ensuite, la conduite qu'il projette, c'est la satire des dévots, mais je ne vois pas...

En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimace fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : Donc il manque des affaires plus évidentes, mais quand même, il a trouvé des éléments.

« C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. Ça, la phrase, elle est mal foutue .

Dom Juan explique les signes dévots C'est mal construit.

qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin. Vraiment confus. J'ai de la misère à comprendre ce qu'il veut dire. Donc, première partie, il est supposé de m'expliquer quelle est la présence de, quelle est la place de l'hypocrisie dans la société, les avantages de l'hypocrisie religieuse, mais il me manque des morceaux. C'est lacunaire. Donc là, c'est sûr qu'il n'a pas relevé tous les éléments importants du texte. Je vais lui mettre ici : «vous n'avez pas su relever les éléments importants du texte et les interpréter ». [coche sur la grille] Donc, pareil ici. Bon. Choisir des exemples et des citations pertinents. Je ne le mettrai pas ici parce que ce qu'il a pris, c'était bon, mais sinon ça ne marche pas.

Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Je ne vois pas c'est quoi son idée principale. Cette idée principale-là, je ne vois pas pourquoi il a divisé ça. En plus, il divise ça en trois, alors que dans le corrigé, on l'avait divisé en deux. Donc,

Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. Il ne fait pas de comparaison entre lui et le clergé. Donc, pertinence. Point d'interrogation. Je ne vois pas pourquoi il met ça là.

La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Mais encore...

Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Donc il a mis ici que c'était un vice à la mode et il le met derrière troisième partie. Donc, il y a un problème de structure de paragraphe.

Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Il y a un problème de structure de paragraphe. Donc, là, il va falloir que je lui mette « cf » pour le deuxième paragraphe parce qu'il me fait deux paragraphes différents pour me parler de la même chose. Ça ne marche pas, donc ici « cf deuxième paragraphe ».

Puis d'ailleurs, c'est ça. Je vais prendre un surligneur. Est-ce que j'en ai un ici ? Donc, pour démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode et là, il me dit que l'hypocrisie est utilisée par tout le monde au 17^e siècle. Donc, j'espère qu'il va voir surligneur bleu. Normalement, il va voir que dans deux paragraphes différents

il me parle de la même chose encore. La même citation que là : vices à la mode. Et je le mets ici vices à la mode donc « cf page suivante ». Donc, j'espère qu'il va comprendre et qu'il y a de la répétition et qu'il y a un problème de construction de paragraphe.

« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. »

Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale Je ne sais pas s'il sait vraiment ce que ça veut dire ça. J'ai le goût de lui écrire : est-ce que vous avez trouvé ça tout seul ?

Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche Alors, on va dire que c'est la noblesse.

ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertin et immoral.

Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Don Juan ne peut pas se critiquer lui-même : il est imbu de sa personne. Donc, je mets lui-même que c'est « impossible ». Don Juan n'est pas capable de faire de l'autocritique, donc, impossible.

Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument :

« ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société Des fois, il utilise du vocabulaire intéressant.

du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan.

C'est bien, mais il redit ça aussi. Ça aussi, c'est une répétition de ce qu'il m'a dit. Donc, sa critique des dévots est le résumé de son mode de vie et là tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partie du mode de vie. Donc, vous l'avez dit au passage « répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent ». Bon, ça, ça ne va pas bien. C'est deux ou trois idées directrices. Le travail est mal construit.

Donc, le développement, je vais encore utiliser le mot maladroit. Texte mal construit, donc. Ah ! la la la la ! Il n'y a pas d'enchaînement logique. Il mélange des affaires. Donc, je parlerais de lien logique entre les parties. Donc, je vais mettre un petit crochet ici. Puis, euh, il... Non.

Donc, je mettrai cinq pour le développement. C'est tout.

Mal, et puis, ce qu'il a comme... C'est le deuxième travail. Moi, je me serais attendu à ce qu'il soit meilleur. Je vois qu'il n'est pas meilleur que le premier. Alors, les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente. Ça, je le mets en bleu parce que c'est...mais il faut que je lui mette quand même quelque chose de... Pour ne pas être trop négative, il a quand même trouvé des choses intéressantes, mais donc, je vais quand même lui mettre, tu sais, donc, vous avez relevé des éléments intéressants quand même,

mais parce que c'est général, votre analyse est maladroitement construite. J'espère que, alors, ça me cause un problème, car je sais qu'il va voir ça et il va être terriblement déçu. Puis en plus, en sortant, il m'a dit ça a bien été j'ai tout bien. Mais mon dieu, quel...Donc, les exigences, mais je suis désolée, mais je vais mettre plus ou moins, car il n'a pas respecté ce que j'avais dit de faire. Avec tout ce que j'avais expliqué. Donc, je vais mettre trois points ici sur cinq. Vraiment parce que je suis puis le contenu, c'est tout un problème de cohérence. Oh boy,

J'espère que ça va être mieux pour mes autres amis parce que donc je vais mettre...en plus c'était le sujet le plus difficile. Je ne comprends pas pourquoi il a pris le sujet le plus difficile.

Je ne comprends pas. Sur 40, je vais lui mettre 25 points. Il a quand même des affaires, ça va vraiment faire une mauvaise note.

En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 Ça, c'était superflu de rajouter que c'était dans l'acte 5 scène 2.

et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots Ça, ça ne marche pas.

car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur Ça, ça marche.

fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverse se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak). Donc, la conclusion, on va dire qu'elle élargit maladroitement le cadre de réflexion, mais bon. Plutôt que de me mettre n'importe quoi, ne faites pas d'ouverture. À la limite, s'il pouvait me la réécrire en français standard, ce serait correct.

Je lui mets trois points sur cinq.

Puis la langue ... Celles qui sont entre parenthèses, je ne les compte pas. Je lui mets un bonhomme perplexe avec la bouche en serpent. 46 erreurs. Ça n'a vraiment pas de bon sens que je suis découragé. Trois points sur trente, c'est terrible.

C'est pas bon. Ce n'est vraiment pas bon. 47 % et puis vraiment, je ne me trouve pas sévère.

JR Donc ça lui fait 47 au total.

AT Pourcent , 47 %. Je suis navré.

JR Pour lui ?

AT Ah oui, parce que je m'attendais à ce que ce soit meilleur que la première et que je lui note « vous aviez le temps de vous relire et de venir me poser des questions ».

JR En sachant qu'il est parti...

AT Oui, parce que quand ils sont en rédaction, c'est le temps de venir me voir, de venir me poser des questions, puis que je lui explique les affaires, mais visiblement, le plan qu'il a fait c'est hein...Il est bien gentil, il est bien sympathique, mais là, ça m'a pris beaucoup de temps je pense...

JR Est-ce que en classe tu vouvoies les étudiants ?

AT Non [ne vouvoie pas ses étudiants en classe].

JR Mais pourquoi tu les vouvoies sur la copie ?

AT Je ne sais pas, j'ai toujours fait ça par...C'est peut-être parce que je suis un maudit Français. Chaque fois que je leur écris dans les travaux, je les vouvoie, puis en classe, je les tutoie. Je ne sais pas. Pourquoi tu me poses la question ?

Je ne sais pas pourquoi. Puis, à chaque fois, je me relie aussi et être sûr que je n'ai pas fait de fautes et que des fois, j'écris des trucs... Les éléments sont là, mais maladroitement exprimés. Il y a toujours le mot maladroit qui revient j'espère que ça va allumer. Texte mal construit, mais « vous avez relevé des éléments intéressants votre analyse est maladroitement construite ».

46 fautes « vous auriez eu le temps de vous relire et de venir me poser des questions »...Je ne suis pas vraiment contente de ça, ça.

C'est faux, bonne phrase, parce que tu sais, il fait des fois des bonnes phrases. Pas ici dans le développement. Ça, c'est lourd. Répétition. Que voulez-vous dire parce que je n'ai pas compris cf page suivante. Confus. Recopier les citations sans fautes. Noblesse impossible. Qu'il fasse une critique de lui-même. Voir surligneur bleu. Bon. J'espère qu'il va faire un lien. Répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent. Un peu raide comme ouverture. Bon, voilà. Je pense qu'avec ça

2 M.-C., ça devrait être moins pénible bon parce qu'en plus elle m'a mis le brouillon elle aussi, bon déjà l'écriture de M.-C. c'est propre. Tu regardes ça, physiquement, tu vois où matériellement où se trouve les parties. Donc ça, là, j'aime ça. Alors, ça commence déjà par une présentation très

soignée puis je suis bien contente et je mets un bonhomme sourire parce que j'adore ça. Tu sais, elles sont toutes belles puis propres. Bon, j'adore ça. Bon. Elle m'a mis le sujet numéro 2 acte 5 scène 2 c'est bon. Ah ! bon. M.-C. *Jean-Baptiste...Jean-Baptiste Molière*. Bon, là, je vais lui mettre un bonhomme surpris parce que c'est quoi l'affaire, hein ? Molière, ça suffit. *Molière est un auteur comique du XVII^e siècle. Il a fait des études en droit pour ensuite fonder une troupe de théâtre « ambulante », la troupe « l'illustre théâtre »*. Franchement, on s'en tape qu'il ait fait des études en droit. Donc, pas nécessairement pertinent. Bon, on remonte à Matusalem de sa vie qu'il est né...Ça, c'est parce que je leur ai dit : « ne remontez pas à la naissance de l'auteur » et tout et tout... Mais bon. Pourquoi ambulante entre guillemets ? Non. Pas de guillemets pour ambulante. Donc typographie. « *l'illustre théâtre* » ». *Il était l'auteur des pièces mais il incarnait aussi un personnage de celles-ci*. Bon là, ça prend une virgule après le mais . S5. ». *Il était l'auteur des pièces mais il incarnait aussi un personnage de celles-ci*. C'est un petit peu lourd, mais bon. *Il a écrit plusieurs pièces dont Dom Juan* Bon, typographie. J'ai dit de souligner les titres. Je me suis tué à leur répéter en 1665, suite à l'interdiction de sa pièce « Tartuffe » en 1664 Bon, elle n'est pas systématique. Elle m'écrit Don Juan pas souligné et elle met Tartuffe entre guillemets. Donc, Typographie. *qui a été une satire sociale suite à l'interdiction de sa pièce « Tartuffe » en 1664, qui a été une satire sociale et qui s'est aussi fait interdire à cause de ses offenses face à la religion*. Est-ce qu'on peut avoir une offense face à quelqu'un ? Une offense face à la religion, ça me fait bizarre. *qui a été une satire sociale et qui s'est aussi fait interdire à cause de ses offenses face à la religion*. Bon, je vais mettre un serpent in parce que c'est maladroit, mais je ne serais pas dire quoi. On fait une offense à quelqu'un et non face à quelqu'un, hein ? On fait une offense à quelqu'un, donc là, il y a un truc qui ne marche pas. S1. *Dans cette pièce, il dénonce plusieurs choses dont l'hypocrisie à l'acte ça c'est maladroit Dans cette pièce, il dénonce plusieurs choses dont l'hypocrisie à l'acte V, scène 2. Dans cette pièce, il dénonce plusieurs choses dont l'hypocrisie à l'acte V, scène 2. Ça fait bizarre, mais bon. Seront analysées les lignes 28 à 82 puis elles seront développées les lignes en deux parties soit son argumentation sur l'hypocrisie religieuse dans sa société et comment la conduite que Don Juan veut adopter est une satire des dévots. Seront analysées les lignes 28 à 82 puis elles seront développées* Ça ne marche pas. Structure de la phrase en deux parties. Pourquoi ils me disent à chaque fois. Ça, c'est parce que j'ai posé comme question : quelle est la place de l'hypocrisie dans la société pour Don Juan ? Comment est-ce qu'il construit son argumentation ? Et là, tout le monde me sort l'argumentation sur l'hypocrisie religieuse. Ils ont oublié de parler de la place. C'est pour ça que l'autre aussi, il a mis ça *en deux parties soit son argumentation sur l'hypocrisie religieuse dans sa société et comment la conduite que Don Juan veut adopter est une satire des dévots*. Ça, c'est lourd. C'est vraiment expression maladroite. *Seront analysées les lignes 28 à 82 puis elles seront développées en deux parties soit son argumentation sur l'hypocrisie religieuse dans sa société et c'est que la phrase est asyntaxique à deux endroits différents et comment la conduite que Don Juan veut adopter* Ça, là. à reformuler complètement. Donc, j'espère que quand elle va relire, elle va voir que tout ça, ça ne marche pas. Je vais mettre phrase trop longue. Genre, j'espère qu'elle va m'en faire deux phrases quand elle va reprendre sa copie parce que ça ne marche pas. Puis je leur dis : relisez-vous à voix haute. Ça n'a pas de bon sens. Faites quelque chose ! Donc, il faut qu'elle se relise parce que ça ne marche pas. *est une satire des dévots. Tout d'abord, il commence Qui? S4, il n'y pas d'antécédent. en dénonçant l'hypocrisie comme étant une attitude répandue. Pour ce faire, il utilise des termes tels que « il y en a tant d'autres » et « c'est un vice à la mode »*. *Il emploie aussi un champ lexical entourant le théâtre : « grimaces », « grimaciers », « masque », « personnage », à deux reprises, « profession » et « art »*. *Dans son argumentation, il énumère tant bien tan bien comme un espagnol tan bien ... Ça ne marche pas. Il énumère tant bien ... Non, non, structure de phrase. les avantages de l'hypocrisie : « l'homme de bien est le meilleur de tous les personnages », « la profession d'hypocrite a de merveilleux avantages », Il manque un morceau. « l'homme de bien est le meilleur de tous les personnages », « la profession d'hypocrite a de merveilleux avantages », « vice privilégié [...] qui ferme la bouche* Donc, il manque un morceau pour que la citation soit bien soit bien introduite. Il manque un morceau à la citation. *à tout le monde et jouit en repos », Il manque un morceau là aussi. et jouit en repos », Jouit de quoi ? Reformuler la citation correctement. « c'est un art qui l'imposture* C'est mal recopié encore, c'est un art de qui, l'imposture ? J'enlève S1. Ça lui apprendra. *l'imposture est toujours respectée » et « rhabillé adroitement les désordres de leur jeunesse »*. Ça fait un peu fouillis parce que elle a

garoché plein de citations, mais ». *Par tout cela, on peut déceler qu'il admire le métier d'homme de bien ou que du moins, il veut exercer ce métier.*

Donc là, il y a répétition deux fois de métier. Donc, vocabulaire, registre de langue, ça ne marche pas. *Pour poursuivre, afin de pouvoir démontrer que la conduite que Don Juan projette adopter est une satire des dévots il faut d'abord savoir ce que c'est.* Ce que c'est ce que, c'est quoi...donc.

Donc, d'abord, des satires ce sont des accusations contre sa société qui accepte les les hypocrites, les les, il l'a mis deux fois. *dans ce cas, les faux dévots* Ok, typographie. Ici, l'indication est maladroite...expression maladroite . *Donc, d'abord, des satires ce sont des accusations contre sa société qui accepte les les hypocrites, dans ce cas, les faux dévots. Puis, des dévots, ce sont de faux croyants, des personnes faussement dévouées à Dieu.* Oh boy, c'est que je mets des commentaires sur le fond et la forme en même temps. Les dévots, ce sont des faux croyants, pas nécessairement revoir la définition de... Je me demande pourtant... Il avait son dictionnaire parce que si elle avait cherché dévot dans le dictionnaire. S...dévot, dévote, qui est sincèrement attaché à la religion et à ses pratiquesDonc, revoir la définition dans le dictionnaire et puis, euh, ça ne marche pas. En tout cas, il s'est un peu emmêlé. *Sachant cela, on peut maintenant dire que l'attitude que Don Juan compte adopter est une satire des dévots. Don Juan dit vouloir se cacher sous ce vice pour mieux vivre* Il manque un mot donc le relationnant, donc S1.

pouvoir faire ce qu'il veut sans être jugé. On peut en conclure ainsi en lisant : « c'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Moi, d'abord, j'aurais mis un deux points ici. S5. *Il dit aussi, pour appuyer son point de vue, « je serai défendu par elle envers et contre tous », « je m'érigerai en censeur des actions d'autrui, jugerai mal de tout le monde et n'aurai bonne opinion que de moi », « je ferai le vengeur des intérêts du Ciel [...] pousserai mes ennemis, je les accuserai d'impiété et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».* Des zélés indiscrets, pas des zèles. Oh ! Recopier correctement. *Il dit Il dit... Il dit, Don Juan dit, il dit alors.* Je vais mettre : «variez votre vocabulaire». Trois fois dans le même paragraphe à même pas ...Ça ne marche pas, ça. Donc, je mets un V pour pénaliser parce qu'il y a trop de répétition. Donc registre de langue. *Dans cette deuxième partie, son champ lexical change littéralement du théâtre au cirque alors qu'il utilise le mot « singes ».* Les citations sont bien notées, mais c'est trois fois la même. *Il a aussi usé d'ironie lors de son éloge : « appuient aveuglément les singes de leurs actions ».* Cette dernière phrase démontre ironiquement La phrase ne démontre rien, donc Vocabulaire. *le comportement des dévots, où ils sont à la fois comparés à des bêtes de cirque, des singes. Don Juan dénonce à Sganarelle, son valet, d'autres comportements des hypocrites.*

« Baissement de tête, un soupir mortifié, et deux roulements d'yeux », Pourquoi cette citation ici ? Je ne comprends pas pourquoi ces citations ici. Je ne vois pas. Que doivent-elles illustrer ? *« qui en choque un se les jette tous sur les bras » et « toujours les dupes des autres » sont aussi des comportements que Don Juan dénonce à Sganarelle, son valet.*

En somme, Don Juan a démontré encore démontrer l'attitude des dévots comme étant chose commune et il n'a soutiré que des avantages de cette profession. Il semble que cette attitude soit bien acceptée dans cette société ou du moins, elle n'est pas critiquée par le peuple Qu'est-ce qu'il vient faire, là, le peuple ? On est dans la noblesse... *car à ce temps* Ça ne marche pas, le relationnant. S3. *critiquer la religion n'était pas bien vu et que personne ne voulait s'opposer à Dieu.* Et que syntaxe. S1. *C'est pourquoi Don Juan voulait se cacher sous cet uniforme afin d'être accepté par la société et être à l'abri des critiques face à son attitude outreucidante* Outreucidante ... Non, c'est bon. C'est outreucidante. C'est bon. Joli mot. J'aime ce mot. Outreucidante. Joli terme... *et ses agissements désobligeants et mesquins qui n'ont fait que de la méchanceté autour de lui.*

Ça ne marche pas, ça, faire de la méchanceté. Ça ne marche pas, syntaxe... S1. V parce que c'est un mauvais choix du vocabulaire. Bon. Il n'y a pas tant de fautes que ça chez M.-C. comparé à J. *Jean-Baptiste Molière est un auteur comique du XVII^e siècle. Il a fait des études en droit pour ensuite fonder une troupe de théâtre « ambulante », la troupe « l'illustre théâtre ».* Il était l'auteur des pièces mais il incarnait aussi un personnage de celles-ci. Ça non plus, ce n'est pas intéressant ça. Quand elle va réécrire son texte, j'aimerais qu'elle me biffe ça. Donc ça, là, inutile, mais c'est parce que je pense qu'elle a fait une analyse, que son introduction qu'elle soit trop courte, mais ce n'est pas la peine de mettre des choses qui ne sont pas pertinentes. Donc ça, je voudrais qu'elle le biffe. *Il a écrit plusieurs pièces dont Dom Juan en 1665, suite à l'interdiction de sa pièce*

« Tartuffe » en 1664, qui a été Problème de concordance des temps. Non, je n'aime pas ça. Concordance verbale. S2. Il a écrit plusieurs pièces dont Dom Juan en 1665, suite à l'interdiction de sa pièce « Tartuffe » en 1664, qui a été une satire sociale et qui s'est aussi fait Je n'aime pas quand ils ont des problèmes de concordance des temps... qui s'est aussi fait interdire à cause Je ne vais pas la pénaliser parce qu'il y a quelque chose qui me dérange, mais je ne pourrais pas dire quoi. qui a été une satire sociale et qui s'est aussi fait interdire à cause de ses offenses face à la religion. De toute façon ... Dans cette pièce, il dénonce plusieurs choses dont l'hypocrisie à l'acte V, scène 2. Son sujet amené, même si c'est un petit peu lourd, son sujet posé. Donc, on va travailler l'acte 5 scène 2. Seront analysées les lignes 28 à 82 puis elles seront développées en deux parties ça ne marche pas ça c'est mal tourné soit son argumentation sur l'hypocrisie religieuse dans sa société et comment la conduite que Don Juan veut adopter est une satire des dévots. À reformuler complètement. Phrase trop longue. Expression maladroite. Donc, il faut recommencer tout ça, mais sinon, les idées sont là. Les éléments sont là. Par contre, il faut qu'elle sache que le sujet divisé est très maladroit, très maladroit, mais comme je lui ai déjà dit à reformuler complètement elle devrait le faire. Il y a des maladresses dans l'expression. Je mettrais phrase maladroite parfois. Donc style. Je vais lui mettre tout de suite des phrases maladroites parfois parce qu'elle fait des phrases trop longues. Des phrases maladroites parfois. Un moment. Je vais lui dire quelque part pour l'introduction le sujet divisé est très maladroit. Donc, je vais lui mettre 6. Tout d'abord, il commence en dénonçant l'hypocrisie comme étant une attitude répandue. Donc, ça c'est bien. C'est une excellente première idée. Pour ce faire, il utilise des termes tels que « il y en a tant d'autres » Continuer la citation. et « c'est un vice à la mode ». Il emploie aussi un champ lexical entourant le théâtre : a ne marche pas un champ lexical entourant le...Non, vocabulaire relatif au théâtre peut-être ? Dans son argumentation, il énumère tant bien les avantages de l'hypocrisie : Ça fait un peu fouillis tout ça c'est... Il faut donner plus d'explications. Je vais vérifier comment ça s'écrit fouillis parce que je crois que je ne l'ai pas bien écrit. Oui, ça prend un l effectivement... Il faut plus expliquer. Il faut mieux expliquer vos idées et les illustrer ensuite et pas me les garocher dans dix citations comme ça. Il faut mieux expliquer vos idées et ensuite les illustrer. Donc, avec ça, je pense qu'elle devrait faire ce que je lui demande. : « l'homme de bien est le meilleur de tous les personnages », « la profession d'hypocrite a de merveilleux avantages », « vice privilégié [...] qui ferme la bouche à tout le monde et jouit en repos », « c'est un art qui l'imposture est toujours respectée » et « rhabillé adroitement les désordres de leur jeunesse ». Par tout cela, Maladroit. on peut déceler qu'il admire le métier d'homme de bien ou que du moins, il veut exercer ce métier. Ça, il va falloir qu'elle le change de terme. Pour poursuivre, afin de pouvoir démontrer que la conduite que Don Juan projette adopter est une satire des dévots il faut d'abord savoir ce que c'est. Donc, expression maladroite à reformuler. Et là, elle va le réécrire. Donc, d'abord, des satires ce sont des accusations Pas nécessairement une satire, c'est une critique. Pas nécessairement, donc, ici, on va revoir la définition de satire... Critique. Donc, critique, mais pas nécessairement une ... Mais pas nécessairement, mais quoi que ça peut... Nuancer votre définition... Donc revoir dictionnaire. contre sa société qui accepte les les hypocrites, dans ce cas, les faux dévots. Puis, des dévots, Donc, je lui dis de reprendre sa... parce que ça, là, les faux croyants, ça c'est les hypocrites, hein ? Parce que les dévots, il faut revoir la définition. Je l'ai dit. ce sont de faux croyants, des personnes faussement dévouées à Dieu. Sachant cela, on peut maintenant dire que l'attitude que Don Juan compte adopter est une satire des dévots. Don Juan dit vouloir se cacher sous ce vice pour mieux vivre, pouvoir faire ce qu'il veut sans être jugé. On peut en conclure ainsi On peut en conclure ainsi. Ça ne marche pas ici. Structure de phrase. en lisant : « c'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Il dit aussi, pour appuyer son point de vue, « je serai défendu par elle envers et contre tous » Parce que là, c'est ce que j'avais dit ici. Être protégé par la solidarité des dévots, mais c'est parce qu'elle me garocher, je vais lui dire donc d'en choisir des citations et des exemples pertinents. Ça, c'est bien, mais vous garocher entre guillemets les citations pêle-mêle. Donc il va falloir qu'il... Il faut ordonner, il faut mettre de l'ordre. Il faut mettre de l'ordre dans vos citations... Enfin j'espère qu'elle va comprendre. Elle me met des affaires. Il dit qu'il n'y a rien qu'en se cachant sous ce nom qu'il pourra faire ce qu'il veut sans contrainte. « je m'érigerai en censeur des actions d'autrui, jugerai mal de tout le monde et n'aurai bonne opinion que de moi », « je ferai le vengeur des intérêts du Ciel [...] pousserai mes ennemis, je les accuserai d'impiété et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ». Il dit qu'il n'y a qu'en se cachant

sous ce nom qu'il pourra faire ce qu'il veut sans contrainte. Dans cette deuxième partie, son champ lexical change littéralement du théâtre au cirque alors qu'il utilise le mot « singes ». Il a aussi usé d'ironie lors de son éloge : « appuient aveuglément Donc là, il me manque un morceau. S1. Sujet ? Il faut me faire une phrase syntaxiquement convenable. « appuient aveuglément les singes de leurs actions ». Cette dernière phrase démontre ironiquement le comportement des dévots, où ils sont à la fois comparés à des bêtes de cirque, des singes. Donc ça ne marche pas ces citations... Don Juan dénonce à Sganarelle, son valet, d'autres comportements des hypocrites. « Baissement de tête, un soupir mortifié, et deux roulements d'yeux », Ça n'illustre pas qu'ils se comportent comme des singes, c'est parce qu'il y a deux affaires différentes. Bon. Si je mets «que doivent-elles illustrer ?», je pense qu'il va voir ce qu'il met comme illustration. Ça ne va pas avec ce qu'il me donne comme explication auparavant, mais sinon son texte est mieux construit. Donc, ce qu'il a fait, c'est qu'il m'a expliqué comment se comporte la société face à l'hypocrisie. Bon, ça, on le sait du fait que c'est répandu. Il m'a mis des exemples. Il m'a parlé d'un acte... puis ensuite la conduite est une satire. Il fait ressortir les euh vices chez les dévots, chez les faux dévots, chez les hypocrites. Donc ça, j'aime ça. Je pense que c'est quand même pas mal. Il a bien suivi tout ce que j'avais fait ... Il parle trop bas ...Donc ça, ce n'est pas mal quand même. Donc je dirais, euh, ça c'est bien. Le développement et que bien mené et là, je lui mettrais un 8 parce que je crois qu'il a progressé par rapport au premier travail et donc je suis contente de lui. Les idées, par contre, j'aurais aimé ça qu'il m'explique que des fois, il me donne un peu plus d'explications parce que garocher des citations de dire, vous garocher les citations pêle-mêle et de mettre de l'ordre dans vos citations...Non. Je pense qu'il m'a mis, c'est ça, c'est parce que... Bon, je vais lui mettre un bon 30 points parce qu'il m'a quand même mis des choses intéressantes que ...Il faudrait...Je pense que c'est assez clair. Donc, je vais lui donner un bon 30 points...à J., je lui ai donné combien ? 25 ? C'est pas ...Donc, je lui mets 32 points. La langue maintenant. Il y a quelques maladresses, mais sinon, il fait partie de mes moyennes faibles, mais je trouve qu'il s'est amélioré face au premier travail là ...[Il compte] 20. Quand même. 20. Alors, des phrases maladroites parfois, et d'autres fois c'est correct. Dans l'ensemble, je trouve que c'est mieux que la première analyse. Quand même, 20 fautes. J'ai dit donc 18 points. En somme, Don Juan a démontré l'attitude des dévots comme étant chose commune et il n'a soutiré que des avantages de cette profession. Il semble que cette attitude soit bien acceptée dans cette société ou du moins, elle n'est pas critiquée par le peuple car à ce temps, critiquer la religion n'était pas bien vu et que personne ne voulait s'opposer à Dieu. C'est pourquoi Don Juan voulait se cacher sous cet uniforme afin d'être accepté Ce n'est pas le fait d'être accepté, mais c'est de faire les choses en toute impunité. Donc, j'écris pas vraiment accepté, mais il peut agir en toute impunité sans se faire passer. par la société et être à l'abri des critiques face à son attitude outreucidante et ses agissements désobligeants et mesquins qui n'ont fait que de la méchanceté autour de lui. Sa conclusion. Il pourrait la réécrire pour enlever toutes les fautes, mais c'est pas si mal... En somme, Don Juan a démontré l'attitude des dévots comme étant chose commune et il n'a soutiré que des avantages de cette profession. Il semble que cette attitude soit bien acceptée dans cette société l'attitude..., elle n'est pas critiquée par le peuple car à ce temps, critiquer la religion n'était pas bien vu et que personne ne voulait s'opposer à Dieu. C'est pourquoi Don Juan voulait se cacher sous cet uniforme afin d'être accepté passer par la société et être à l'abri des critiques face à son attitude outreucidante et ses agissements désobligeants et mesquins qui n'ont fait que de la méchanceté autour de lui. Vraiment, je pense qu'il s'est vraiment amélioré face au premier. Ça fait que je vais lui mettre 3.5 pour le ... parce que c'est correct. Puis bon, comme je me souviens de sa première analyse, je vais lui écrire que c'est mieux que la première analyse, je suis contente parce que... il a progressé et oui, je dirais que c'est soigné et qu'il a respecté quand même ce que j'ai demandé et je vais lui mettre un 4 / 5. Donc 71.5 %. C'est mieux, hein ? Ça veut dire que s'il le réécrit en tenant compte de tout ce que j'ai mis, ça devrait être encore meilleur... J'espère, j'espère.

JR

Par rapport à J. ?

AT

J., c'est décourageant. Oui, je crois qu'il [M.-C.] devrait être content parce que c'est sûr que perdre 12 points pour la langue, c'est malheureux parce que j'avais dit, j'étais là. Ils auraient pu venir me poser des questions, puis je leur réponds toujours ce n'est pas parce qu'on est en examen qu'on est en rédaction, que au contraire, c'est le temps de s'améliorer. Moi, j'aide toujours les élèves, oui.

JR

Tu aides de quelle façon ?

AT S'ils me posent des questions sur le plan, ça va. Est-ce que c'est un bon exemple ? Je leur dis oui ou non, je...

JR Est-ce que tu le fais aussi pour la dernière analyse, le genre d'examen final, je ne sais pas comment ça se passe...

AT Oui, je le fais, oui je le ferais, parce que j'estime parce que moi, je n'en fais plus des analyses finales sommatives. Non parce que je suis pogné à Noël pour corriger. Ok parce qu'on n'a pas beaucoup de temps ensuite de ça.

JR Vous devez remettre vos notes le 22 ?

AT Ou je ne sais plus quand, ça n'a pas de bon sens.

JR On a le droit jusqu'au 3 janvier.

AT Ah, ça, non. Je l'ai fait un moment et ça va faire, mais aussi c'était frustrant pour eux parce qu'ils voulaient avoir une rétroaction. Donc, je recorrige et je fais un corrigé et je réexplique ce qu'il fallait faire puis je les reprends individuellement parce que je crois qu'il y a encore moyen de progresser.

JR Donc, en principe, ils n'ont plus d'analyse après celle-là, non ? Ok. Tu fais quoi pour la fin de l'année ?

AT Bon. J'ai... Comme on est avec le 18^e siècle, je leur donne un texte de Voltaire sur la lecture. Un texte avec un ton ironique et puis je leur pose des questions sur ce texte-là. Ils doivent me rédiger un des réponses comme deux trois paragraphes, mais de développement. Mais par rapport à ce texte-là, par rapport au 18^e siècle et tout ça, et je fais un petit exercice pour donner des points à ceux qui sont sur le bord de la ligne. Je leur demande de me replacer l'auteur dans son œuvre et dans son contexte historique, tu sais. C'est deux trois points pour, euh, que ceux qui sont à 58, ils aient des 60, là, genre, donc.

JR Ça, c'est quand ils ne le font pas.

AT S'ils ne le font pas, c'est tant pis pour eux, mais, euh, mais ça va être plutôt ça.

JR Donc, ça, c'est leur deuxième analyse.

AT C'est leur deuxième analyse.

JR La première, elle était sur quoi ?

AT Sur le Moyen Âge, un extrait du Lait de l'envale de Marie de France et un extrait de Tristan et Iseult, le dernier chapitre. Et, euh, pareil à l'analyse littéraire, pareil, pareil, toujours, toujours.

JR Donc, il n'y avait pas de surprise pour celui-là ?

AT Jamais, jamais. Moi, la surprise, je laisse ça pour le 103, mais là, c'est parce que ils arrivent du secondaire et ils ont tous une formation différente. Alors, il y a toujours un sujet qui est plus difficile que l'autre et ceux qui sont bons, je leur dis : «relevez le défi, prenez celui-là les autres»... Il y en a qui débarquent au cégep et qui n'ont pas lu un roman intégralement. Donc malheureusement, je sais que je mets au niveau des plus faibles. Je le sais, mais qu'est-ce que tu veux ? Donc, c'est ça. Puis au fur et à mesure, ils avancent au 102 et c'est un petit peu plus difficile. Mais moi, je leur donne la chance, puis, euh... Alors, moi j'estime que je ne suis pas là pour les couler et de les faire sentir qu'ils sont encore minables. Et il y en a qui arrivent et qui disent : «Moi, je suis habitué à avoir toujours été nul, je sais que je vais échouer». Mais voyons donc !

JR Donc je suis nul.

AT Mais voilà , euh, non. À cœur vaillant, rien d'impossible. Et puis, je vois pas pourquoi et puis c'est ça. Mais par exemple, je suis déçu parce que, par exemple, J., je me suis assis à côté de lui, je lui ai tout réexpliqué, toutes mes corrections parce qu'il y avait trop de fautes, puis je vois que ça n'a pas porté fruit autant que je l'espérais.

JR Là, si tu veux on peut prendre une pause...

AT Parce que là, je regarde quand même son plan ...Donc ça, c'est bien... Il a pris le même sujet que les autres et alors, là, il en a pris une autre. Donc c'est pour ça que je prends les trois hypocrisies en même temps et après

JR Tu fais ça généralement aussi ?

AT Oui. Quand je fais deux sujets, je fais mes piles. Deux sujets comme parce que je sais ce que je dois retrouver ce qu'on a dit parce que j'ai toujours mes affaires, mes citations, mes lignes et tout. Comme ça je et comme ça, je, voilà, j'ai tout fait l'envale de Marie de France et après, j'ai tout fait Tristan et Iseult, et puis c'est mieux pour moi.

JR De tous les groupes mélangés ?

AT Non, non. Je fais groupe par groupe quand même parce que il y en a un que je vois avant l'autre,

donc c'est sur que j'essaie de m'organiser pour leur rendre.

JR Ça te prend généralement combien de temps pour corriger tes copies ?
 AT Deux, trois semaines, hein ? Mais vraiment, j'essaie de me grouiller parce que il faut battre le fer quand il est chaud. Comme là, ils viennent de faire le travail. Dès qu'on se revoit, je vais leur redonner. Donc, ils vont être contents parce que si t'attends les ...grecques, ce n'est même plus intéressant. Ils ne savent même plus de quoi ça parlait. Comme tu sais, comme ils ont la mémoire... Donc il n'y a plus aucun intérêt, donc... Déjà à regarder la fiche, il a compris la question.

JR Donc c'est lui qui a fait le plan le plus développé ?
 AT Oui donc il s'est servi de mes outils. Donc ça, déjà, j'apprécie. Ensuite, le premier travail était complètement raté. Je l'ai pris à côté de moi, je lui ai tout expliqué mes affaires. Il a recommencé et c'était nettement supérieur, nettement supérieur. J'étais très contente parce que ceux qui ont vraiment raté, j'ai demandé au groupe : « Il y en a qui ont vraiment raté. Est-ce que vous m'autorisez à leur donner une deuxième chance ? Vous me permettez parce que je veux pas qui ait de chialage » puis « ah ! non, pas de problème ». Super. Donc, j'en ai repris quelques-uns et qui avait dont J. qui avait vraiment raté et je les ai pris entre quatre yeux dans mon bureau et je leur ai tout expliqué pourquoi, pourquoi, tout, tout, tout, tout, parce que sinon...

JR Tu en avais eu combien ?
 AT 7 qui se sont prévalus de l'offre parce que il y en a trois qui sont partis et qui sont jamais revenus, que j'ai perdus. Ils n'ont même pas voulu réessayer, mais disons que sur mes deux groupes, il y en avait une bonne dizaine quand même qui sont passés à côté de la plaque. C'est il y en a qui sont capables, mais il y en a qui ne veulent pas faire d'efforts ou qui ne peuvent pas ...qu'est-ce qu'on veut, hein ? Bon, j'attaque.

JR Tu attaques...
 AT M., M., bonjour. C'est A.-M., ben oui. Alors, je vais corriger ta copie comme JR me l'a demandé. Alors, je vais écrire les erreurs concernant le code sur la copie, mais je vais à chaque fois te faire des commentaires sur ton travail oralement. Pis donc, tu vas m'écouter. Je te dis comment je vais fonctionner. Je vais d'abord faire une première lecture pour vérifier les erreurs de langue et ensuite de ça, je regarderai le fond. Mais il se peut que je fasse toute sorte de commentaires au fur et à mesure, tu verras bien. J'espère que je vais pas m'échapper et dire des choses pas sympathiques. Mais si tel est le cas, tu me pardonneras, parce que tu sais que je suis vraiment sympathique. Alors, j'y vais.

Dom Juan est une pièce de théâtre du XVII^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse... L'extrait analyse rien du tout, donc il y a un problème de vocabulaire, donc je vais mettre vocabulaire... qui constitue une critique de la société. Seront présentés,... Virgule, il n'y a pas de virgule quand on inverse le sujet et le verbe. Il ne faut pas de virgule justement... S-5... *les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie...* Pourquoi faire ? Il me manque un morceau... *les arguments et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Seront présentés les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie...* Bon, ça, ça concerne le fond. Je reviendrai là-dessus tantôt.

En premier lieu, Bon. Comme je l'avais dit je sais pas combien de fois, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, c'était à bannir, donc je mets « maladroit ». , Dom Juan argumente par explication de la société des dévots. La phrase n'est pas syntaxiquement correcte. Don Juan argumente par explication de la société des dévots. Bon, cette phrase-là, il va falloir la réécrire parce qu'elle est syntaxiquement incorrecte... S1. À Sganarelle, il fait par ... part, ça s'écrit avec un T. Faute d'orthographe d'usage, tu me l'as pas mis... du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux. II, Don Juan, ... Je pense que c'est pas nécessaire de redire Don Juan parce qu'il me semble que c'est clair que c'est Don Juan puisqu'en premier lieu, Don Juan argumente, donc il... il évoque que la société... « il évoque que », ça marche pas... Il évoque que, on enlève ça... structure... la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. Don Juan dit : « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. » Là, l'écriture des citations, ça marche pas, parce que tu me coupes un morceau, mais je sais pas pourquoi tu as coupé le morceau qui est entre les deux. Est-ce que c'est parce que c'est

que tu veux pas l'écrire ou est-ce que tu me fais une espèce d'abréviation pis que c'est à moi d'aller chercher...? Ça, là, ça ne fonctionne pas très bien. Donc, je vais revenir là-dessus tantôt. Alors, *on lie*, ligne 45... à force de grimaces... Ah... Donc, tu voulais pas... une société... C'est peut-être ce que tu as voulu faire, remarque bien. Bon, je vais voir après. *C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie... L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie*, Ta phrase est bizarrement construite. *L'acteur voit les dévots...* Je vais mettre un S1 parce qu'il y a un problème de syntaxe... *forts contre les ennemis de chacun*, Virgule... Je mettrais un deux-points parce que t'es en train de citer et tu cites à la première personne. Si t'avais mis entre crochets « il », je l'aurais laissé, mais là, ça fonctionne pas. Il y a un problème de ponctuation. Je mettrais un deux-points plutôt qu'une virgule. *...forts contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets »*. Donc là, les citations, les références sont bien écrites. *Deplus, ...* Je sais pas si tu l'as mis en deux mots ou en un seul, je vais te laisser le bénéfice du doute, mais ça s'écrit vraiment en deux mots... *par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait ...* Bon là, tu as mis « il » au singulier et ta phrase au pluriel... Donc, ils se sont fait, je vais faire S4 parce que c'est pronom et déterminant, pronom qui renvoie pas bien... *il se sont fait un bouclier du manteau de la religion »*. *Le clan des dévots peut donc se cacher et est une cachette en lui-même* Bon, caché, cachette, ça fait un petit peu répétitif, tu me trouveras un autre terme... *Le clan des dévots peut donc se cacher...* je mets vocabulaire... *et une cachette en lui-même contre la société, ses lois et ses idées. Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots ...* Alors là, tu inverses ta proposition subordonnée, donc ça me prend une virgule. *S'il joint les rangs des dévots* virgule... S-5... *il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit »*. Enfin, *il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie pour empêcher qui que se soit ...* Avec un C, soit, donc G-5... *de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se vera ...* Se verra avec deux R, donc forme verbale... *plutôt devant le parti des dévots qui tuera... tua... tuera l'ensemble des accusations...* Tuera, ça marche pas. Il faudrait trouver un autre verbe... *tuera l'ensemble des accusation porter...* Porter, c'est un participe passé et non pas un infinitif, donc G-4... *à l'égaré ...* À l'éga-re, ça marche pas, faute d'usage... *d'un de leurs membres.*

En second lieu, ... bon je vois que tu es original... En premier lieu, en second lieu... Alors, je vais te mettre encore « maladroit ». *Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers...* C apostrophe E-S-T, non. Mais ces derniers, adjectif démonstratif, donc G-5... *ne pourraient y voir clair. En second lieu, Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair.* Il y a un problème de concordance de temps. *... sans que ces derniers ne pourraient...* Au conditionnel, ça ne fonctionne pas. Donc je vais mettre un S-2 pour la concordance verbale. *Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie.* Qu'est-ce que c'est ça? *Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie.* Je... ça n'a pas de sens. Éprouver un entier contrôle de l'hypocrisie ? Il faudra me réécrire cette phrase. Problème de structure. *Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime... Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime...* La phrase est mal construite là aussi. Je mets un S-1 problème de structure... *« l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. » Selon le personnage, ...* Là, je vois en même temps que tu es en train de me parler de cette citation-là alors qu'elle illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. Donc, je vais souligner cette citation-là parce qu'elle n'illustre pas ce que tu me dis ici. Donc, je vais juste te mettre « Cf premier paragraphe » parce que je la vois là et ça m'embête de la voir ici... *et tous les vices à la mode passent pour vertus...* Ça illustre l'idée principale de la première partie, donc, ça va pas. *Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie dans son art. Don Juan est un acteur de l'hypocrisie...* ça fonctionne pas, « il est un acteur de l'hypocrisie »... Il y a un problème de vocabulaire ou de structure de phrase donc S-1 ou Vocabulaire. C'est un acteur et il joue l'hypocrite, mais un « acteur de l'hypocrisie », c'est incorrect... *au quotidien, il la joue. « La profession d'hypocrite a de merveilleux avantages. » Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des*

gens qui ont un passé plutôt ... Plutôt? Plus tôt, non... Alors orthographe d'usage... mauvais au jugement de la société. « Au jugement », ça marche pas. Selon le jugement... d'après le jugement... ou selon la société tout court. « Au jugement de la société », il y a un problème de structure. Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison... profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison Un ? Tu as écrit « un maison ». Je sais pas ce que tu as voulu dire. Alors je mets à la fois un problème d'accord, « un maison », mais surtout un problème de vocabulaire. Je vois que « deplus », tu me l'as réécrit en un seul morceau. Donc là, ce n'est plus le bénéfice du doute. Ça s'écrit en deux morceaux, donc orthographe d'usage. Mais là, je le compte une seule fois. ...sous le toit de cette abri... Un abri, alors accord du groupe nominal... sous le toit de cette abri il y existe... Tu peux pas utiliser un pronom qui renvoie à quelque chose qui est déjà là dans la phrase deux mots auparavant. Donc, il y a un problème de registre de langue. Éventuellement, à l'oral, ça peut passer. Mais à l'écrit, ça passe pas. Deplus, sous le toit de cette abri il existe... Donc, je vais mettre un S-1 parce que ça va pas... des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Y ? Ça fait référence à « sous le toit de cette abri »? J'ai du mal avec ton y là aussi. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Deplus, sous le toit de cette abri il existe des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Il dit : « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, ... Intérêt avec un accent circonflexe, donc orthographe d'usage... Les intérêts des dévots soit de se pardonner... Non. De se faire pardonner peut-être? Donc, il me manque un morceau. Ils se font pardonner leur passé, ils ne se pardonnent pas eux-mêmes. Donc je mettrai S-1... ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens... Bon. Si tu veux intégrer ta citation, il faudrait que tu dises « puisque si il vient, en faisant les accords et en mettant tout entre crochets ou alors, mettre un deux-points, enfin... il y a un problème ici pour l'écriture de la citation... il manquerait un petit morceau... puisque d'après lui... je sais pas...il y a quelque chose qui m'embête ici. Je vais mettre structure, OK, parce qu'il va falloir réécrire ça... « si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous » ... Alors, à la ligne 67, « je serai défendu par elle »... l'antécédent, c'est la cabale. Donc, toi tu me l'as mis au pluriel, je vais te dire qu'il y a un problème de problème et je vais te demander de faire attention quand tu recopies tes citations, parce qu'il faut les recopier sans faute. Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Alors le rôle revient à chaque fois... Bref, Don Juan n'est ni membre partisan... Il y a une faute d'orthographe d'usage... de la société française, ni membre partisan... Encore... des dévots religieux, il est marginal, profiteur et talentueux.

Finalement, l'extrait de Dom Juan en l'Acte V... Mon dieu... en l'acte, mais non. Problème de marqueur de relation, S-3... l'extrait de Dom Juan en l'Acte V scène 2 montre que l'éloge de l'hypocrisie par Don Juan, en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote le talent de Don Juan pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus... Encore une fois en deux mots... c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... avec l'hypocrisie? Il critique la société en critiquant l'hypocrisie et en en faisant son outil pour parvenir à ses fins. Parce que critiquer la société... Je vais souligner le « avec » et ça me prendrait une autre préposition ou... Ça ne fonctionnera pas là. Il y a un problème de relationnant. Pas « avec » l'hypocrisie. La pièce de Molière Le Festin de Pierre... Bon, là, la pièce s'appelle Dom Juan. Le Festin de Pierre, c'est vraiment le sous-titre... révèle un combat... contre l'hypocrisie. Parce que toi, tu dis « de » l'hypocrisie... révèle un combat... Alors, je te mets encore un S-3... contre... l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi. Un combat autour du roi? Ça ne fonctionne pas non plus le relationnant. Donc, là, j'ai regardé la langue. Je vais maintenant m'attarder à tout ce que tu m'écris sur le plan du fond et de la forme et tout ça. Alors, je reprends l'introduction.

Dom Juan est une pièce de théâtre du XVIIe siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. Je pense que tu aurais pu t'en tenir juste à la France. Hein? Juste parler de la pièce de Molière et pas remonter à Tirso de Molina, en Espagne. Donc, je pense que tu pourrais me reformuler le sujet amené. L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière

religieuse qui constitue une critique de la société. Donc, ça, c'est ton sujet posé. La phrase est longue... *l'extrait tiré du livre...* c'est le mot « analyser » qui va pas. En fait, il aurait fallu que tu me dises plutôt que *dans l'extrait...* et *tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière*, ça tombe un petit peu sous le sens. Tu me présentes... Je préfère que tu me présentes Dom Juan, la pièce, écrite en 1665 et l'extrait à analyser est une tirade de l'acte V, scène 2 dans laquelle Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie. Donc... Parce que là, tu me mets plein d'informations qui sont peut-être superflues et pis pour avoir l'information pertinente, il faut que j'aïlle à la fin de la phrase et que je la relise pour être sûr que je l'ai bien compris. Donc... *l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société.* J'espère que tu me suis. Juste me biffer que c'est tiré du *livre du texte intégral de la comédie*, ça va. *Seront présentés, les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots.* Donc... *Seront présentés...* Ta phrase, elle est bizarre parce que... *seront présentés comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots.* Là, tu vois, en la relisant, je vois qu'il y a un problème de... de syntaxe aussi. Donc, à partir de « comment », je mets S-1, parce que j'aimerais que tu me le reformules. Il me manque une information. En fait, il aurait fallu que tu me dises... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre terrain de jeu. Donc, c'est ça qu'il faut me dire. Donc, il faudrait que tu me reformules ton sujet divisé en me parlant de la place qu'occupe, donc, cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair. Sinon, les trois parties, elles y sont, mais il faudrait que tu me retires certains éléments qui sont superflus et que tu me précises mieux le sujet divisé. Je vais quand même te mettre 6 points parce que je trouve que par rapport à ta première analyse, c'est... mieux écrit. J'ai l'impression qu'il y a moins de fautes, donc je vais te mettre 6 points sur 10 pour ton introduction.

Alors, *En premier lieu*, s'il te plaît, tu me vires ça... *Dom Juan argumente par...* Ça, ça marche pas. En fait, il faut que tu m'expliques ce que Dom Juan pense de l'hypocrisie et c'est là que tu vas me dire que son premier argument, c'est que il trouve que l'hypocrisie est une attitude extrêmement répandue dans sa société et il donne beaucoup d'exemples. Hein? Et là, d'abord me donner les explications et ensuite me donner les exemples. Donc, *Dom Juan argumente par explication de la société des dévots.* *À Sganarelle, il fait par du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux.* Donc, ça, c'est bien. Tu me dis que la société française compte de nombreux hypocrites. *Il, ... Bon, le Don Juan entre... entre... en apposition, je l'enlève... Il évoque que... ça marche pas... la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure.* « *On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti.* » *C'est donc que...* Là, c'est que tu me mets plein d'affaires... *C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé.* Ça marche pas, ça. Ça marche pas parce que tu es supposé m'expliquer que les dévots sont extrêmement présents dans la société et puis là, t'es en train de me dire... T'es en train de me parler des avantages de l'hypocrisie et de leur solidarité. Parce que c'est vrai qu'ils se tiennent tous entre eux et qu'ils ont en commun, certains, un passé de dévot qu'ils ont racheté. Ça marche pas parce que tu mets trop de stock en même temps. Donc, il faut que tu continues avec ton idée qu'ils sont présents dans la société et il y avait une autre citation que j'aurais voulu que tu relèves en me parlant de l'hypocrisie. « *C'est un vice à la mode.* » Hein? J'aurais voulu que tu me dises ça. Et j'aurais voulu que tu me dises que, justement, les hypocrites, qu'est-ce qu'ils font? Ben, ils se jouent du monde et Molière va utiliser tout un champ lexical spécifique pour montrer comment, justement, il se moque des gens avec les termes dont on a parlé, « masque », « personnage », « jeu », « art », hein? Tandis que là, tu me parles du parti des dévots qui se tiennent tous ensemble et tu me parles, après, *L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie*, ... donc, ça, c'est la deuxième partie... c'est la partie qui montre que Dom Juan va se servir de tout ce qu'ils font, c'est-à-dire se tenir ligués contre les autres... donc, là, dans ton premier paragraphe, il y a un problème de construction parce que ton paragraphe n'est pas unitaire sur le plan sémantique. Tu me parles de différentes choses; il va falloir que tu me prennes toute la partie qui concerne « *je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets* », ça va dans la deuxième partie. *Deplus, par la*

protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Ça aussi, ça va dans la deuxième partie. Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ». Le clan des dévots peut donc se cacher ... Tu vois? Tout ce que tu me racontes ici, ça fait... c'est la deuxième partie. Alors, hein, je vais le mettre en bleu, je vais le mettre en bleu et je vais te dire « deuxième partie » et il va falloir que tu m'en parles dans la deuxième partie. Tout ça, tout ce que je vois, que j'ai mis entre deux crochets bleus, c'est deuxième partie. Là, il y a un problème sur le plan de la construction... Vraiment, ton texte est mal construit parce que c'est pas ça que tu m'annonçais. Tu dis d'abord... tu vas me montrer comment l'hypocrisie est présente dans cette société puis ensuite comment Dom Juan va projeter une conduite identique à celle des dévots justement pour abuser des gens. Mais là, tu me fais tout ça dans la première partie. Alors, ça marche pas. Ça marche pas. Donc, tu me mettras ça, tu me mettras ça après. Donc... tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, fort contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ». Donc, ça c'est vraiment la deuxième partie parce que c'est ça l'attitude qu'il projette : « je ferai ci, je ferai ça, je ferai ça... » Donc, c'est vraiment l'attitude qu'il projette. Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ». Donc, là, il est en train de les critiquer. Tout à l'heure, il parlait de la présence de l'hypocrisie dans la société, ensuite, là tu me parles de comment est-ce qu'il fonctionne. Alors, c'est vraiment la critique de Molière qui parle à travers Dom Juan.

*Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté... Irrespectueux de l'honnêteté, ça me paraît... Irrespectueux des femmes, ça fait bizarre, ça. Est-ce qu'on peut être irrespectueux de quelque chose? Ou tout simplement, est un homme qui ne respecte pas. Parce que irrespectueux de... Je vais vérifier, mais ça me paraît bizarre, « irrespectueux de... » Là, je fouille dans le dictionnaire. Non... irrespectueux de, ça marche pas. Donc, tu vas me le virer et tu me mettras quelque chose d'autre. Qui ne respecte pas, plutôt. Donc, il y a le problème du relationnant, ici. Il est irrespectueux envers les femmes. Tu vas me reformuler ça. Donc, je te mets problème de relationnant S-3.... du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots... Tu vois? Tu me le dis toi-même, c'est l'attitude qu'il projette... il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ». T'es exactement en train de me dire la conduite qu'il projette, mais seulement, tu me la mets dans la première partie. Enfin, il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie... le parti religieux de l'hypocrisie... Ça marche pas, ça. C'est le parti dévot qui est un parti religieux. Je vous ai expliqué le parti des dévots. Je vous l'avais expliqué. C'est pas le parti religieux de l'hypocrisie, ça marche pas, ça... parti religieux de l'hypocrisie... Je vais mettre vocabulaire parce que c'est mal tourné... pour empêcher qui que se soit de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra plutôt devant le parti des dévots qui tuera l'ensemble des accusations porter à l'égare d'un de leurs membres. Donc tout ça, c'est la conduite des dévots et c'est ce que Dom Juan, c'est ce dont Dom Juan compte profiter pour se protéger. D'accord? Par contre, là, je vois le début de ton deuxième paragraphe et tu me dis *Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair*. Bon, là, il y a un problème. C'est pas ça l'affaire. Dom Juan adopte une conduite de dévot pour abuser des gens. Il a pas une attitude particulière envers les dévots... Je vois pas trop pourquoi tu m'as mis ça là. *Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie*. Ça, c'est l'histoire du vice à la mode. Ça aurait dû être dans la première partie. *Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime : « l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. »* Là, je t'ai mis « Cf première partie » parce que ça illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. *Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie... pas dans son art*, mais parce que c'est un art. Et là, *Don Juan est un acteur*... Là, t'es en train de me parler de la première partie où, justement, il fallait m'expliquer que l'hypocrisie était très présente dans la société, que c'était un art parce que il y avait des acteurs, c'était une profession, il y avait des personnages... Alors, je pense que tu t'es un peu mêlé les pinceaux, mon cher M. Donc, il va falloir me reconstruire tes deux parties en prenant ce que tu avais dans la première pour mettre dans la*

deuxième et reprendre ce que t'as mis ici pour que ça aille dans la première. J'espère que tu me suis. Donc, *Don Juan est un acteur...* qui joue à l'hypocrite au quotidien, ça je suis d'accord. Mais pas un *acteur de l'hypocrisie*. « *La profession d'hypocrite a de merveilleux avantages.* » Ça aussi, ça fait partie de la première partie parce qu'il considère que c'est une profession. Hein? Et en plus, quand on parle de merveilleux avantages, j'aurais aimé ça que tu me dises, justement, que l'hypocrisie religieuse procure des avantages. C'est pour ça qu'il va en tirer parti. Parce que c'était son analyse de la présence de l'hypocrisie dans la société. *Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais...*

Donc, tu vois, là, encore, ce sont des choses qui vont dans la première partie.

Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leur unité pour s'en faire... Moi, je dirais « pour s'en faire des alliés », parce que t'es en train de parler des dévots et de leur unité. Donc, il va s'en faire des alliés pour vivre impunément dans la débauche et dans la luxure et tout et tout et tout. Alors, tu vois, là, tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Dom Juan manipule, il va profiter des dévots, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien... « *C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires* » Là, je suis d'accord. . *Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, soit de se pardonner leur passé...* Bon, pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. Ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai...* Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie. « *Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous* », Ça, c'est bien. Ça fait bien partie de ta deuxième idée principale où justement précise qu'il va profiter de la protection des dévots et de leur solidarité pour pouvoir faire tout ce qui faire. Et même pour attaquer les autres. Alors, ça, c'est bien. *Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Bref, Don Juan n'est ni membre partissant de la société française,* ... Là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? Il est membre de la société française. Mais par contre, il n'est pas membre partisan des dévots... En fait, c'est un faux dévot. Il va jouer le faux dévot. Mais si tu me dis qu'il est *marginal, profiteur et talentueux*, ça c'est très bien. Donc, comme tu vois, tu me mets des choses bien intéressantes, mais pour ce qui est de... des parties, je vais te mettre que le développement est mal construit et je vais te pénaliser, hein? Donc, développement mal construit. Et il va falloir que tu me rechanges ça, que tu me mettes le bon stock au bon endroit. Donc, là, je vais te mettre, malheureusement, 5 points sur 10, parce que c'est une erreur quand même assez grossière. Et puis, t'étais là à l'atelier, même si t'es arrivé en retard ce jour-là, je me rappelle très bien. Mais t'étais là quand on a travaillé, donc, j'ai bien expliqué les deux parties, donc c'est plutôt impardonnable, mon cher, donc 5 sur 10. Par contre, quand tu me dis des choses, c'est pertinent, t'as choisi des bons exemples, ça, je suis contente. T'as choisi des bons exemples. T'as relevé des éléments qui sont importants. Tu les as bien interprétés. Le problème, c'est que tu les as mis à la mauvaise place. Sinon, le contenu, ma foi, c'est bien. Mais à condition qu'il soit à la bonne place, que les affaires soient au bon endroit. D'accord? Donc, je vais te mettre... parce que tu vas le réécrire, hein? Ça, c'est le point qui va être à améliorer. Donc, là, je vais te mettre 30 points. Mais quand tu vas tout me remettre dans l'ordre, c'est sûr que ta note va être bonifiée. C'est sûr. OK? Je vais te mettre 30 points.

Finalement, l'extrait de Dom Juan en l'Acte V, scène 2.. tu me vireras le « en »... *montre que l'éloge de l'hypocrisie...* pas la peine de répéter « par Don Juan » parce que c'est bon, tu me l'as dit tout le long. *Finalement, l'extrait de Dom Juan, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote...* ça me plait pas moi, ça... « cette analyse dénote »... Je vais mettre vocabulaire. Tout à l'heure, j'ai rien dit, mais là, ça me fatigue. *Cette analyse...* quelque chose... tu chercheras dans le dictionnaire... dénoter *le talent de Don Juan...* non... *le talent de Don Juan...* il a du talent *pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société...* mais là, il y a quelque chose qui marche pas... pas avec l'hypocrisie. *La pièce de Molière révèle...* ça prendrait un petit marqueur de relation, une petite transition... *La pièce de Molière révèle donc... un combat...* mais là, ça fait deux ou trois fois

que tu me le dis, ça va, j'ai compris... parce qu'en plus, *un combat de l'hypocrisie de la société française...* c'est un combat contre *l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi*. Là, je sais pas ce que tu veux dire. Alors soit que tu es plus précis, soit que tu me biffes ça. Mais sinon, la première partie de l'introduction, elle est pas mal du tout. *Finally, l'extrait de Dom Juan, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse montre le talent de Don Juan pour se cacher...* Ben, d'abord pour... Dom Juan explique bien la présence de l'hypocrisie dans sa société. Donc, d'abord pour faire le portrait, je sais pas moi, pour situer l'hypocrisie dans sa société et ensuite pour montrer de quelle façon il va s'en servir et cette façon dont il s'en sert, c'est également une critique de la société. Ça va ? Mais bon, sinon, il y a deux ou trois choses qui sont bien dites, pas de problème de structure, donc, ça, ça va bien. Donc, pour ton introduction... excuse, pour ta conclusion... la dernière phrase, il va falloir la réécrire... *La pièce de Molière, Le Festin de Pierre...* tu vas le biffer aussi... C'est pas... *révèle un combat...* ça marche pas non plus. Alors, je vais te mettre 3 et demi pour ta conclusion mais elle pourrait être améliorée. Sinon, je trouve que tu as pas mal travaillé et pour... Je trouve que c'est mieux que la première analyse, du premier coup, parce que la deuxième, c'est sûr que ça a été très bien, mais là, juste avec l'atelier, je trouve que tu as quand même respecté ce que j'avais demandé même si tu t'es trompé pour le développement et que tu t'es mêlé dans tes affaires, je vais quand même 4 pour la méthodologie. Je suis sympathique, hein? Des erreurs. Il y en a moins que dans tes derniers textes et je suis très content. Alors, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36... Quand même! Il me semble que tu en avais fait plus que ça dans le dernier. C'est quand même beaucoup. Donc, 36 fautes, tu perds énormément de points. Il va falloir bonifier ça, mon cher. Donc, tu pourras recorriger... 9 points il te reste pour la langue. Mais au dernier, il me semble qu'il y en avait plus que 40... Tu me diras comment c'était, mais il y en avait beaucoup plus, et beaucoup plus d'erreurs de syntaxe. Mais il va falloir arranger ça, hein, mon cher M. ? Alors, là, je vais compter... je vais compter mes points. Et on va voir ce que ça va donner. Alors...bon. 57 et demi pourcent. À la dernière analyse, il me semble que tu avais bien moins que ça, encore. Donc, je pense que si tu réécris ton texte avec tous les commentaires que j'ai mis, et en corrigeant les erreurs, ça serait vite fait parce que, si je vois rien que les erreurs, tu as perdu 21 points pour la langue. S'il y avait pas eu de fautes, tu aurais eu 21 points de plus, ce qui n'est pas négligeable. Donc, je pense qu'avec ça, tu ne peux que me produire un meilleur travail, M. Alors, bon retour sur ton texte. Voilà, j'ai terminé.

Je pense que le premier il a eu 35 %.

JR À 57, c'est une bonne augmentation ?

AT Je pense, oui.

JR Même si c'est toujours déprimant d'arriver à 57 %, mais...

AT Mais là, s'il me refait écoute, s'il me corrige, tout ça va marcher.

JR Bon c'est ça qu'on veut.

AT Oui, oui, parce que la dernière fois il l'a refait et il s'est super amélioré.

JR Ok.

AT J'attends que tu rembobines pour S. Parfait, après on... Bon. S. a pris le premier sujet qui est plus facile. Je ne comprends pas. Les plus faibles ont pris le sujet le plus difficile. Moi, je leur ai dit, hein.

JR Il y a des choses comme ça qui nous échappe.

AT Les deux autres profs, tu les déjà vus enregistré...

JR J'ai vu celle que tu ne connais pas qui est à Montmorency, elle a corrigé. J'ai rencontré ses 4 élèves déjà, puis c'est très intéressant. J'avoue que j'ai du mal des fois à ne pas aider l'élève parce que je vois l'élève qui est en train de réécrire son texte, puis j'aurais envie de l'aider, mais je ne peux pas. C'est un peu plus dire.

AT Ils ont pris le sujet... mais ils ont de la volonté, tu vois. Je trouve qu'ils sont fins puis c'est pour ça que je les encourage. Je trouve qu'on est... puis je trouve qu'on est, je ne suis pas si sévère. J'ai des collègues qui sont vraiment super sévères et ce ne sont pas nécessairement des maudits français...

JR Il y a longtemps que tu es ici ?

AT 20 ans. Je suis très content d'être ici et je ne retournerais jamais habiter en France.

JR Vous êtes de quelle région en France ?

AT Côte d'Azur,...

JR Je te laisse le temps de regarder.

AT Ah...je crois que S. n'était pas là pour l'atelier parce que ça ne correspond pas à ce que j'ai dit. Je veux juste mettre une petite note : étiez-vous là lors de l'atelier... juste parce que ça me paraît bizarre. Bon alors je suis prêt.

S., bonjour, c'est AT. Je vais corriger ta copie, donc je vais t'expliquer comment je vais procéder. Je vais faire une première lecture et puis je vais regarder surtout le code, donc les erreurs de langue. Après ça, je vais le relire et puis, j'ai ma grille à côté et je ferai des commentaires et je mettrai donc des points à tous mes critères. Il se peut que je fasse des commentaires sur toutes sortes de choses en même temps. Donc, voilà. Alors, je vais commencer. Je lis ta copie pour la première fois et je fais mes commentaires au fur et à mesure. C'est parti, je commence.

Au cours du 17^e siècle,... Là, je te mets un T-2 pour la typographie parce que je vous ai dit que les siècles, on les mettait en chiffres romains... *Molière écrivait...* *Au cours du 17^e siècle, Molière écrivait...* Bon... je vous ai dit aussi que j'aimais mieux que vous écriviez au présent intemporel, mais bon... *Molière écrivait une pièce de théâtre visant l'hypocrisie de la société qui l'entourait. Pour cette analyse littéraire, le texte Dom Juan sera étudié. Il sera surtout question ici du portrait que brosse Sganarelle de son maître, Don Juan, ...* Donc, je suis bien content que tu aies écrit correctement Dom Juan dans le titre et puis pour le personnage... *lors de l'acte 1, scène 1...* Là aussi, j'ai dit que les chiffres romains pour l'acte et les chiffres arabes pour la scène, donc T-2... *de cette œuvre. Ce portrait montrera l'égoïsme d'un homme sans scrupules ainsi que son côté manipulateur qui fera de lui un homme très méprisé. Mais aussi, le domestique lui prédira de sombres desseins...* desseins, E-I-N, peut-être, plutôt que des dessins pour dessiner... *inévitables... de sombres desseins inévitables pour un homme aussi détestable et ignoble que Don Juan.* Je suis un petit peu perplexe, mon cher. Je pense que tu n'étais pas là à l'atelier qu'on avait fait parce que j'avais posé des questions particulières et j'aurais voulu que vous me démontriez pour cette analyse... Je parle du fond, alors que je suis supposé regarder la forme, mais c'est pas grave, parce que je... j'avais précisé que je voulais que la scène soit analysée selon trois idées principales et là, ma fois, j'ai pas l'impression que ça s'en va dans ce sens-là. Mais alors, je vais poursuivre, mais après, je reviendrai.

Au tout début, le portrait, d'homme égocentrique sur Don Juan que fera Sganarelle,... ta phrase est un petit peu mal tournée... *le portrait sur Don Juan...* Ça marche pas. C'est le problème de Don Juan. Donc, problème de marqueur de relation... S-3... *Au tout début, le portrait, d'homme égocentrique de...* Oh ! la la !... *que fera Sganarelle... le portrait montrera un homme imbu de lui-même, rapportant tout vers lui, vers ses propres intérêts et ses désirs ainsi qu'un...* S., je reprends. Écoute moi. *Au tout début, le portrait, d'homme égocentrique sur Don Juan que fera Sganarelle montrera un homme imbu de lui-même, rapportant tout vers lui, vers ses propres intérêts et ses désirs ainsi qu'un homme se souciant fort peu des conséquences que pourrait avoir ses actions.* Trouves-tu que la phrase est un petit peu longue? J'aimerais que tu me prennes tout ce mot et que tu me fasses, s'il te plaît, peut-être deux phrases, parce que là, il y a trop de stock dans une seule phrase. Je vais tout t'entourer et mettre « structure de la phrase » parce que, vraiment, il faut alléger ton style. Il y a trop d'informations dans ta phrase. Alors, je te mets un S-1 ici... à réécrire. D'ailleurs, lis-toi à voix haute toi-même et tu vas voir que, toi-même, tu vas trouver ça un petit peu complexe comme structure de phrase. Donc, ça marche pas. *Lorsque Sganarelle dit que Don Juan « [...] ne croit ni Ciel ni diable [...] », il révèle que son maître se croit au dessus... au dessus ?* Je sais plus si ça prend un trait d'union ou pas, au dessus... Je vais vérifier. Il me semble que ça en prend... Au-dessus... C'est ça, ça prend un trait d'union. Oui, mais avec les trucs de l'orthographe, je sais plus... Je vais l'entourer, je le compterai pas. Parce que c'est vrai qu'avec... je le mets entre parenthèse parce que pour moi, il y a une erreur, mais j'ai un vieux Robert, alors je sais pas si avec le nouveau Robert et la réforme de l'orthographe, on a enlevé les traits d'union partout, alors je vais te laisser le bénéfice du doute. *Il ne pense qu'à ce qu'il veut : « il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid » ou encore « un mariage ne lui coûte rien à contracter; il ne... il ne « se » sert point...* Donc, là, je mets « structure de phrase » parce qu'il faut recopier sans faute... *d'autres pièges pour attraper les belles, ...* Donc je vois que tu as bien écrit les citations, les

appels de notes et les références... *et c'est un épouseur à toutes mains.* » *En bref, tout ce qu'il l'intéresse...* Quoi? l'intéresse?... *est sa propre personne et s'il désire se marier avec plusieurs femmes pour ensuite les trahirs...* Trahir, c'est invariable, pas de S... *il le fera car ses désirs passent bien avant ceux des autres.* *En bref, tout ce qu'il l'intéresse...* Tout ce « qu'il » l'intéresse? Ça marche pas, c'est pas le bon marqueur de relation. C'est tout ce « qui » et non pas tout ce « qu'il »... donc S-3... *est sa propre personne et s'il désire se marier avec plusieurs femmes pour ensuite les trahirs, il le fera car ses désirs passent...* S., tu as tendance à faire des phrases un petit peu longues, mon beau. Donc, il va falloir remédier à ce problème. Pis là, j'ai un problème de virgules. *En bref, tout ce qu'il l'intéresse est sa propre personne et s'il désire se marier avec plusieurs femmes pour ensuite les trahirs, il le fera...* Donc, ça me prend une virgule ici, avant le « car », S-5... *Pour ce qui est des conséquences que porterons, O-N-T...* accord dans le groupe verbal... *Pour ce qui est des conséquences que porterons ses actes...* Est-ce que ses actes portent des conséquences? Il y a une problème... c'est pas le bon verbe. Je vais mettre un « V » parce que c'est un problème de vocabulaire. *Pour ce qui est des conséquences que porterons ses actes sur lui, il fait la sourde oreille, il ne s'en inquiète même pas; « [il] ferme l'oreille à toutes les remontrances qu'on lui peut faire, et traite de billevesées tout ce que [les autres croient] »* Tu as bien fait ta citation. *Donc il se dit que tant qu'il a se qu'il veut...* démonstratif et non pas possessif... G-5... *rien ne peut lui arriver et il peut donc ainsi continuer de manipuler ...* Moi, je mettrais « à manipuler »... *il peut donc ainsi continuer « à » manipuler les gens.* S-3 encore, relationnant...

Vient ensuite le côté manipulateur de cet homme méprisé. Il manipule les gens afin d'obtenir ce qu'il veut. Comme Sganarelle dit à Gusman; « Tu me dis qu'il a épousé ta maîtresse : crois qu'il aurait plus fait pour sa passion, et qu'avec elle il aurait encore épousé toi, son chien et son chat. » C'est à dire ...moi, c'est-à-dire, je mets des traits d'union et avec la réforme de l'orthographe, je sais pas si dans le Robert 2007, ça y est. Pour moi, je mets « O », mais je te le compterai pas. *C'est à dire que pour convaincre Elvire, il aurait été prêt à faire beaucoup de chose...* C'est un petit peu redondant... *pour l'avoir et comme déjà mentionné « c'est un épouseur à toutes mains »* preuve qu'il sait manipuler les gens afin qu'ils ne se doutent de rien. *Du moins, pour la totalité de la durée de son désir.* Bon, regarde-moi cette phrase. Du moins pour la totalité de la durée de son désir... Mon beau, où est le verbe? Je te mets S-1, tu vas me faire une phrase avec un verbe. *Sganarelle utilise des termes qui ne sont pas très flatteur...* Qu'est-ce qui est flatteur, c'est « les termes »... donc, G-1... *pour décrire son maître, mais qui reflète...* qu'est-ce qui reflète? C'est « les termes », donc au pluriel... G-2... *qui reflète énormément...* Ça va pas, ça, « qui reflète énormément »... Ça va pas, « énormément »... Je mets vocabulaire... Ça va pas ça... *qui reflète énormément les pensées qu'auront plusieurs personnes tout au long de l'histoire. Il le traite « [d']enragé, [de] chien, [de] diable [...], [de] pourceau d'Épicure, [de] vrai Sardanapale », etc.* *Ce qui démontre que Sganarelle n'apprécie point son maître.* Bon, on va virer le « et cætera », il faut être précis dans un texte. Tu vires ça, comme ça, il n'y a pas d'erreur et la virgule, il faut la déplacer. Donc, tu as quand même une erreur, S-5. *Comme dernier point, dès cette première scène, il prédit...* Tu commences un paragraphe avec « il ». Ça marche pas, ça prend le... Je te mets un S-4 parce que ça me prend un antécédent. Surtout que tu termines ta phrase avec « maître » dans le paragraphe précédent. Donc, il faut que tu me précises « le valet prédit à son maître »... ou *à Don Juan une mauvaise fin ou du moins, il l'espère.* Il dit : « Suffit qu'il faut que le courroux du Ciel l'accable quelque jour, [...] que je souhaiterais qu'il fût déjà je ne sais où? » *Il n'accepte pas les actes de son maître...* Virgule... Attends... *Il n'accepte pas les actes de son maître mais il se voit dans l'obligation de ne rien dire puisqu'il est à son service, autre preuve que Don Juan manipule les gens et qu'il les délaisse s'ils ne font plus son affaire.* Virgule, effectivement, avant le « mais ». Ta phrase est encore très longue... Alors, je vais te mettre « style à alléger ». *Sganarelle démontrera...* démontrera? Il ne démonte rien ni ne démontre... Chaque fois que vous utilisez ce verbe-là, ça ne va pas du tout. Vocabulaire... *à plusieurs reprises à quel point son maître n'agit pas correctement avec personne et qu'il est prêt à manipuler tout le monde.*

En bref, le portrait que brosse Sganarelle de Don Juan, dans la première scène de l'acte 1, n'est pas très flatteur. La description qu'aura faite... G-3... le valet envers son maître aura montré celui-ci sous les véritables sentiments d'une personne désapprouvant... avec deux P... totalement la conduite de cet homme. Ouille, ouille, ouille. La description qu'aura fait le valet « de » son maître,

pas « envers son maître »... S-3... *aura montré celui-ci...* ça marche pas... encore un problème de relationnant... *sous les véritables sentiments d'une personne désapprouvant...* avec deux P... *totalelement la conduite de cet homme. C'est grâce à cette description qu'il est possible de définir Don Juan comme d'un...* comme « un », pas de D. Structure... *comme un être égocentrique, hypocrite et manipulateur, qui ne se soucie que de lui-même peu importe les conséquences finales ou de l'opinion des autres.* Il y a un problème de structure de phrase, là aussi. *C'est grâce à cette description qu'il est possible de définir Don Juan comme d'un être égocentrique, hypocrite et manipulateur, qui ne se soucie que de lui-même peu importe...* peu important E-N-T, donc G-2... *les conséquences finales ou de l'opinion des autres.* Ouille, ouille, ouille, S. Va falloir que tu me fasse une phrase... deux phrases plus simples. Parce que là, il y a un problème de syntaxe. Qu'est-ce que je mets? Je mets S-1, structure. Bon, là, j'ai regardé la langue, mais j'ai en même temps regardé le fond. Donc, je vais te faire des commentaires sur le fond. Donc, visiblement, S., tu n'étais pas là à l'atelier parce que je l'ai vu dans ton introduction. Il manque des affaires. Pour ton sujet amené...

Au cours du 17^e siècle, Molière écrivait une pièce de théâtre visant l'hypocrisie de la société qui l'entourait. Bon. Pour l'hypocrisie, il en a écrit plusieurs, hein? Aussi Tartuffe. Alors, je pense que tu pourrais aller directement avec Dom Juan, qui est écrite en 1665. Sinon, si tu me dis qu'il écrit une pièce de théâtre visant l'hypocrisie... en fait, il a écrit comme une espèce de trilogie où il attaque la société de 17^e siècle, donc à ce moment-là, il faudrait dire Tartuffe, Misanthrope et Dom Juan. Mais là, je trouve que c'est pas assez précis.

Pour cette analyse littéraire, le texte Dom Juan sera étudié. Là, je sais qu'on va étudier Dom Juan. *Il sera surtout question ici du portrait que brosse Sganarelle de son maître, Don Juan, lors de...* ça me fatigue. Moi, je mettrais « dans l'acte »... Là, tu vois, je te l'ai pas enlevé tantôt, mais là encore je t'enlève un marqueur de relation. Il va falloir travailler les marqueurs de relation, mon beau S. Au CAF... on a des fascicules pour ça. Ça serait bien d'aller en chercher et de travailler ça. Donc, dans l'acte I scène 1... Donc... *Au cours du 17^e siècle, Molière écrivait une pièce de théâtre...*

Tu as ton sujet amené que tu pourrais retravailler. Le sujet posé, l'acte I, scène 1... C'est bien. J'aurais aimé ça... parce qu'on a parlé de la scène d'exposition... J'aurais aimé ça que tu précises que dès le début, dans la scène d'exposition, on assiste à la discussion entre les deux valets qui parlent de Dom Juan et Sganarelle brosse un portrait peu flatteur de ton maître. J'aurais aimé ça que tu situes bien la scène. Parce que c'est vraiment la première scène de la pièce et elle est d'autant plus importante que c'est la première. *Ce portrait montrera l'égoïsme d'un homme sans scrupules ainsi que son côté manipulateur qui fera de lui un homme très méprisé.* En fait, il est pas méprisé au début, mais c'est quand on se rend compte de qui il est qu'il est méprisé. *Mais aussi, le domestique lui prédira de sombres desseins inévitables pour un homme aussi détestable et ignoble que Don Juan.* Je pense que ce n'est pas justifié de faire une partie pour parler des sombres desseins parce que quand Sganarelle lui prédit... il n'y a qu'une phrase : « suffit que le courroux l'accable quelques jours »... C'est peu pour faire une partie au complet. Par contre, tu aurais pu t'en servir dans la conclusion, comme ouverture... genre « étant donné le portrait peu flatteur que Sganarelle fait, c'est clair que dans la société du 17^e siècle, un tel personnage ne peut pas survivre, donc, dès le début, on annonce le sombre futur qui l'attend. » Ou quelque chose du genre. Mais là, ça m'embête un peu. Je trouve que c'est pas pertinent de faire tout un paragraphe sur la prédiction de Sganarelle parce qu'elle tient en une ligne. Et puis c'est tout.

Ton introduction, je trouve que les éléments sont présents, mais je trouve qu'elle pose mal le problème... Alors, je vais mettre ça, « ne pose pas bien le problème »... Et c'est vrai que tu indiques comment le sujet va être traité, mais ma foi, je trouve que le traitement va être un peu maladroit. Je te le mets ici : « traitement dans l'introduction... structure du texte... traitement qui s'annonce maladroit... » Donc, il va falloir me refaire l'introduction bien comme il faut. Je peux pas te mettre une bonne note pour l'introduction, parce que... parce que... parce que... elle est lacunaire, le sujet amené pourrait être meilleur. Il faut que tu m'améliores ton introduction. D'accord? Donc, là, je vais te mettre 5 et demi pour l'introduction. Bon. Maintenant... La façon... Parce que là, j'ai vu la façon dont tu vas traiter le sujet... C'est que j'ai posé des questions dans l'atelier et là, je n'ai pas repris ces mêmes questions, mais j'ai fait éplucher le texte et j'aurais voulu qu'en première partie, tu m'expliques d'abord que Dom Juan est un libertin. D'abord ce que c'est un

libertin au 17^e siècle. On en a parlé en classe : quelqu'un qui n'accepte pas les idées reçues en matière de politique et de religion... J'avais donné une définition, j'avais donné un extrait... D'abord définir le libertin. Et dire qu'effectivement, c'est un libertin, il n'accepte pas les idées reçues en matière de religion et il ne croit pas en Dieu et il n'accepte pas les croyances des autres. Et là, que tu me donnes tous les exemples pertinents. Puisque, justement, il ne croit pas en Dieu, donc, il va bafouer l'institution religieuse... il va bafouer le mariage, qui, au 17^e siècle, est une institution religieuse reconnue importante. Et puisqu'il est libertin, qu'il ne respecte pas la religion et qu'il ne... qu'il ne... n'accorde aucune espèce d'importance au mariage, deuxième partie, ça fait de lui un séducteur. Moi, j'aurais mis ça comme deuxième point : c'est un séducteur. Alors, c'est un séducteur, pourquoi? Parce que d'abord, il aime les plaisirs. C'est là qu'il aurait fallu que tu m'expliques pourquoi il est un séducteur et, justement, pourquoi il se permet tout ça... un séducteur et tout ce que tu m'as mis, là, je vais y revenir au fur et à mesure... Et enfin, du fait qu'il soit libertin, du fait qu'il soit séducteur, c'est dû, en partie, au fait qu'il appartient à une classe sociale privilégiée. Il fait partie d'une noblesse décadente qui va profiter de son statut social et de tous les avantages qu'il peut en tirer pour tout ce permettre et se situer au-dessus des lois. Et ça, c'est la troisième partie. Il me semble que ça y va logiquement. C'est un libertin. C'est un séducteur. C'est un être égoïste, manipulateur, égocentrique... tout ce que tu me dis qui fait impunément tout ce qu'il veut. Il me semble que c'est plus logique. Plutôt que de commencer directement en me disant que Don Juan est un être égocentrique. Donc, je reprends tes affaires et puis je vais te dire où est-ce que ça faudrait que ça paraisse.

Au tout début, le portrait, d'homme égocentrique... Bon. À réécrire... *sur Don Juan que fera Sganarelle, montrera un homme imbu de lui-même, rapportant tout vers lui, vers ses propres intérêts et ses désirs ainsi qu'un homme se souciant fort peu des conséquences que pourrait avoir ses actions...* Tu vois? En te relisant, je vois que... *Les actions pourrait, G-2...* tu l'as mis au singulier... *Lorsque Sganarelle dit que Don Juan « [...] ne croit ni Ciel ni diable [...] », il révèle que son maître se croit au dessus de tout.* Bon. Alors, tu vois? Là, tu es en train de me dire... *Il ne croit ni Ciel ni diable*, on est en train de parler de libertin. D'accord? Donc, première partie. *Il ne pense qu'à ce qu'il veut : « il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid » ou encore « un mariage ne lui coûte rien à contracter;* Là, tu montres que c'est un séducteur et qu'il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid. *Un mariage ne lui coûte rien à contracter.* Ça, ça va illustrer le fait que, justement, comme il est immoral, il ne croit pas en Dieu, il peut se marier. Tu me mets beaucoup de choses dans un même paragraphe. Ton texte manque d'organisation. Tu me mets pêle-mêle plein d'informations qui sont pertinentes, qui sont justes, que tu as bien notées. C'est sûr que je vais mettre que tu as relevé les éléments importants du texte, que tu les as interprétés, tu as bien compris, que tes exemples sont pertinents. Sauf qu'il va falloir me réécrire le texte en suivant un développement logique. Tu vois? Donc, ça c'est bien pour ce que tu m'as mis... Les éléments que tu as trouvés, c'est bien. Mais vraiment, sur le plan de la structure de ton développement, ça marche pas. Je peux déjà mettre tout de suite que tu ne fais pas de lien logique entre les idées, tu me mets tout pêle-mêle et c'est à moi de faire mon choix et de mettre les affaires où ça fait mon affaire. Mais non, ça ne marche pas comme ça. Donc, je vais mettre « ne fais pas de lien logique entre les idées. » Ensuite... *Un mariage ne lui coûte rien à contracter, il ne se sert point d'autres pièges pour attraper les belles, c'est un épouseur à toutes mains...* Ça, c'est bien dans la première partie, mais pour m'illustrer le fait que c'est un libertin.

En bref, tout ce qu'il l'intéresse est sa propre personne et s'il désire se marier avec plusieurs femmes pour ensuite les trahirs, il le fera car ses désirs passent bien avant ceux des autres. Très bien. C'est parfait que tu vois que c'est un homme de désir. Mais justement, ça serait la deuxième idée secondaire qui montre que c'est un libertin. Il est libertin parce qu'il ne croit pas en Dieu... Il y a tout un champ lexical que tu vas prendre là : pèlerin, diable, turc, hérétique, qui croit ni Ciel ni Enfer, ni loup-garou, qui traite de billevesée tout ce qu'on croit. Ça, je suis d'accord, tu l'as mis ici... Par contre, ta citation, là tu dis : « *il ferme l'oreille à toutes les remontrances tout ce qu'on lui peut faire et traite de billevesées tout ce que nous croyons* ». Donc, « il ferme l'oreille à toutes les remontrances qu'on lui peut faire », ça va aller dans la troisième partie, tandis « qu'il traite de billevesée », ça va dans la première partie où tu vas m'expliquer que c'est un libertin qui ne croit rien et qui ne respecte pas les croyances des autres. D'accord? Alors, ça, c'est la première partie. Puisqu'il est libertin, qu'il traite de billevesées, puisque c'est un Diable, un Turc, un hérétique... tout

un vocabulaire qui fait partie du champ lexical de la religion, si c'est un Diable, hein? Ça dit bien ce que ça veut dire. Un Turc? C'est un infidèle, c'est des musulmans. Ils ne croient rien. Puisqu'il ne croit en rien, il va se permettre de bafouer l'institution du mariage, donc la deuxième partie, la deuxième idée secondaire, c'est là que tu vas me dire « un mariage ne lui coûte rien à contracter et que c'est un époux à toutes mains ». Voilà. Et en plus, il en a tellement épousées qu'un moment, Sganarelle dit... c'est typique, c'est révélateur... « si je te disais toutes celles qu'il a épousées en divers lieux, ce serait un chapitre à durer jusques au soir. » Donc, c'est important, hein? Et là, c'est là que ça va. Donc, il se dit que tant qu'il a ce qu'il veut, rien ne peut lui arriver et il peut donc continuer de manipuler les gens. Donc, ça, ça va aller dans la troisième partie. Tu vois? *Vient ensuite le côté manipulateur de cet homme méprisé. Il manipule les gens afin d'obtenir ce qu'il veut. Comme Sganarelle dit à Gusman; « Tu me dis qu'il a épousé ta maîtresse : crois qu'il aurait plus fait pour sa passion, et qu'avec elle il aurait encore épousé toi, son chien et son chat. »* Bon. Ça... Je l'aurais aussi mis dans la première partie parce que ça prouve qu'il ne respecte tellement pas le mariage, qui est important au 17^e siècle, il faut se replacer dans le contexte, c'est une institution sacrée... Il ne respecte tellement pas le mariage qu'il aurait épousé chien, chat et un autre homme. Donc, tu vois? Je l'aurais mis dans la première partie que Dom Juan est un libertin et qu'il ne respecte pas le sacrement du mariage qu'il tourne au ridicule parce qu'il va épouser un chien, un chat, n'importe quoi. OK? *C'est à dire que pour convaincre Elvire, il aurait été prêt à faire beaucoup de chose... tu vois, « beaucoup de choses », j'avais pas vu le « S » tantôt... il me le manque... pour l'avoir et comme déjà mentionné « c'est un époux à toutes mains »...* Justement. Si tu l'as déjà mentionné, ça suffit. Pas la peine de le répéter. Deux fois la même citation dans deux paragraphes différents, c'est un peu maladroit et ce n'est pas nécessaire... *preuve qu'il sait manipuler les gens afin qu'ils ne se doutent de rien. Du moins, pour la totalité de la durée de son désir. Sganarelle utilise des termes qui ne sont pas très flatteur pour décrire son maître, mais qui reflète énormément les pensées qu'auront plusieurs personnes tout au long de l'histoire. Il le traite « [d']enragé, [de] chien...* Alors, là, tu as mis tout sur le même niveau... Enragé, chien, diable, pourceau d'Épicure, vrai Sardanapale... Là, quand tu vas me montrer qu'il est impie, tu vas prendre le diable. Ça, ça fait référence au libertin. Mais quand tu vas me dire enragé, chien, Pourceau d'Épicure Sardanapale... là, c'est tout un champ lexical qui fait référence au fait que Dom Juan est un séducteur. Ce sont des termes très péjoratifs pour montrer que c'est un débauché qui aime les plaisirs sexuels et ça, ça aurait été ma deuxième partie, moi. Moi, j'aurais mis... Donc, je reprends... Première partie, c'est un libertin. Qu'est-ce qui me fait dire que c'est un libertin? Il ne croit pas en Dieu ni en la religion. Il ne respecte pas les institutions religieuses, dont le sacrement du mariage. Deuxième partie : puisqu'il est libertin, c'est un séducteur, c'est un être débauché, il aime les plaisirs. Justement, il y a des termes péjoratifs... « pourceau »... c'est un petit cochon. Un Sardanapale, un enragé, un chien, une bête brute, il dit même un moment donné. C'est terrible. Ensuite, puisqu'il est comme ça, il va séduire toutes les femmes qui lui tombent sous la main. Donc, là, quand tu me dis au début, qu'il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid pour lui, là, ça aurait été à mettre dans la deuxième partie. Et « dame, demoiselle, bourgeoise, paysanne »... il y a toute une énumération... il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid... Là, je l'aurais mis ici. D'accord? Et sa réputation n'est plus à faire. L'histoire du catalogue qu'il a épousé tant de femmes... le fameux catalogue que Sganarelle a dressé, ça en fait partie... Donc, j'aurais aimé que tu prennes ça et que tu me mettes ça dans la deuxième partie. Et, troisième partie, eh bien, c'est ça... montrer que c'est un être, comme tu l'as dit, égocentrique, égoïste, imbu de lui-même... Tout ce que tu m'as dit, mais que tu m'as mis en première partie. Tout ce que tu m'as dit là, c'est la preuve que Sganarelle n'apprécie pas son maître, c'est correct. *Comme dernier point, dès cette première scène, il prédit à Don Juan une mauvaise fin ou du moins, il l'espère.* Tu vois? Moi, ça, je l'aurais gardé peut-être pour la conclusion. Que cette scène est une scène d'exposition qui nous donne un indice de la fin terrible que va connaître Dom Juan. Parce qu'il est tellement un horrible personnage que... Il dit : « Suffit qu'il faut que le courroux du Ciel l'accable quelque jour, [...] que je souhaiterais qu'il fût déjà je ne sais où? » C'est peu, ça. C'est trop peu pour me faire un paragraphe. Surtout qu'après, tu me reviens en me disant... *Il n'accepte pas les actes de son maître mais il se voit dans l'obligation de ne rien dire puisqu'il est à son service, autre preuve que Don Juan manipule les gens...* qu'il manipule les gens, c'est la troisième partie. Mais que la troisième partie soit la prédiction de Sganarelle, ce n'est pas suffisant. *Sganarelle démontrera donc*

à plusieurs reprises à quel point son maître n'agit pas correctement avec personne et qu'il est prêt à manipuler tout le monde. Donc là, il manque un peu de stock. Il faut que tu me montres que Dom Juan est égoïste et c'est pour ça que Sganarelle explique qu'il ne prend de remontrances de personne. Il écoute personne. Aucun personnage, ni même son propre père. Donc, « il ferme l'oreille à toutes les remontrances qu'on lui peut faire ». Et, ce qui montre vraiment que c'est un être ignoble, c'est que Sganarelle dit, à la ligne 69... pas à la ligne 69, c'est la ligne 66 : « C'est le plus grand scélérat que la terre ait jamais porté ». C'est terrible, ça. Il utilise le superlatif, c'est le plus grand scélérat que la terre ait porté ». Il dit aussi que... à la ligne 89... « un grand seigneur, méchant homme. » Il a beau être un noble, normalement, les nobles doivent avoir le sens de l'honneur, doivent avoir toutes sortes de choses... c'est pas son cas. « C'est un grand seigneur, méchant homme ». Donc, il représente cette noblesse décadente, cette noblesse profiteuse qui est imbue d'elle-même. Et c'est cette même noblesse qui va débarquer un siècle plus tard. Donc, c'est dans cette partie-là que tu dois me raconter tout ce que tu as disséminé petit à petit un peu partout dans tous tes paragraphes. D'accord? Donc, il va falloir me reprendre ça. OK? Alors, je mettrais pour ton développement que vraiment, il y a un problème de forme, alors je voudrais que tu me recommences ça...je voudrais que tu me fasses trois idées principales, comme je t'ai dit. Alors là, je vais malheureusement aussi devoir te pénaliser beaucoup. Je vais te mettre 5 et demi pour le développement. Puis...Les idées, tu les as, c'est juste qu'il faut les réorganiser. Sinon, tu m'as dit... tu m'as bien illustré des choses, mais il va falloir me présenter ça de façon organisée. Avec un enchaînement logique. Hein? Parce que tu vois comment c'est logique? C'est un libertin, ça en fait un séducteur, et tout ça parce qu'il fait partie d'une classe sociale particulière qui le place au-dessous de tout. Donc, tu vois, il y a quand même un fil conducteur. Alors que toi, tout ce que tu me dis, c'est correct, mais c'est que tu m'en mets un petit morceau ici, un petit morceau là, puis un petit morceau à la fin. Ça marche pas. Et fais pas une partie juste pour me dire que Sganarelle lui prédit un avenir funeste... Je sais plus ce que tu as utilisé comme mot... sombre... Bon. Sombre. Mais c'est pas assez pour faire un paragraphe. Pour les idées, vraiment, je te mets qu'elles ne sont pas exprimées de façon cohérente. Donc, c'est ça le problème. Je vais te mettre 25 points sur 40 parce que je veux que tu me le réorganises et je le bonifierai... la réorganisation du texte. Parce que tu m'as mis des bonnes affaires. D'accord? Je me répète, hein? Ben, c'est ça l'affaire... Donc je te mets 25 points là-dessus.

La conclusion? *En bref, le portrait que brosse Sganarelle de Don Juan, dans la première scène de l'acte 1, n'est pas très flatteur. C'est le moins qu'on puisse dire... La description qu'aura fait le valet envers son maître... l'aura montré, plutôt que « aura montré celui-ci » parce que c'est lourd... l'aura montré... sous les véritables sentiments d'une personne désapprouvant totalement la conduite de cet homme... c'est un petit peu lourd. Il va falloir que tu me réécrites ça... C'est grâce à cette description qu'il est possible de définir Don Juan comme d'un être égocentrique, hypocrite et manipulateur, qui ne se soucie que de lui-même peu importe les conséquences finales ou de l'opinion des autres. Ça, ça va. C'est correct. Même si ton développement ne va pas dans le sens où j'aurais voulu qu'il aille, ta conclusion, elle a quand même de l'allure. Et j'avais beaucoup parlé aussi de Dom Juan, comparativement aux chevaliers courtois qu'on a vus au Moyen Âge, hein? Je les ai mis en parallèle tous les deux. Donc, au Moyen Âge, le chevalier courtois est au service d'abord de Dieu, après de son Roi et de sa dame. Et même la Dame va même prendre la place des autres, alors que là, Dom Juan, il ne croit plus en Dieu, il ne respecte plus la femme et il est au service de son propre plaisir. C'est effectivement le personnage que tu décris là. Pour ta conclusion, je te mettrai quand même 4 points. Mais tu me réécriras d'autres affaires. Parce que sinon, c'est bien ce que tu as dit. Même si ça reprend... Parce qu'il faudrait rappeler que bon, on le voit sous... on voit que c'est un libertin qui est un séducteur qui profite de... de la noblesse pour faire impunément tout ce qu'il a envie de faire. Sinon, c'est correct. Je vais t'encourager parce que j'ai quand même été un petit peu dur pour le reste. Mais je pense que tu vas comprendre ce que je veux que tu réorganises? Alors... vous avez mal identifié... la présence... nananana... C'est juste qu'il y a un problème de structure, mais sinon, tu as quand même fait ce que j'ai demandé... tu as mis les citations comme il fallait... Bon, je vais te mettre 4 pour le premier point. Alors, les fautes... 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32... Bon... ça fait beaucoup de fautes... Tu vas perdre pas mal de points... 32? ... 11 points sur 30. C'est bien dommage. Il va falloir m'améliorer ça aussi pour augmenter la deuxième version. Je pense*

que si tu fais bien tout ce que je te dis, il y a moyen facilement d'augmenter ta note de façon substantielle. Donc, je compte... Ça marche pas, je recommence... Bouh... S., tu vas être déçu. Tu as eu 55%. Mais je suis convaincu que tu vas m'organiser ça bien comme il faut et que je vais t'augmenter pour l'intro, pour le développement parce que tu vas faire un bon développement qui a de l'allure et pour les idées exprimées de façon cohérente, tu vas récupérer les points perdus. OK? Donc, voilà. Alors, j'espère que ça va bien aller, la réécriture et que tu vas améliorer ton travail. Je l'espère mais j'en suis convaincue, en fait. Voilà. J'ai terminé.

Il n'était pas là S. parce que il ne m'aurait jamais fait ça

JR Son premier était meilleur ?

AT Oui son premier était meilleur.

JR En conclusion, les élèves ont besoin de nous.

AT C'est clair.

JR On peut se rassurer comme ça.

AT Bon.

JR Comment ça c'est passé la correction cassette ?

AT Je trouve ça intéressant parce que je peux dire plein de truc que j'écrirais jamais.

JR Effectivement.

AT J'avoue que quand j'ai commencé à lire ces affaires, je me suis dit que surtout pour les élèves très faibles où il y a plein de stock, j'ai trouvé ça vraiment... J'ai hâte de voir comment ils vont l'accueillir. Donc je te les donne.

JR Bien sûr, je vais faire des copies de toute façon et demain, je commence déjà à les redonner, euh, parce que moi je garde les copies et puis je ...

AT M.-C.

JR C'est M.-C. que je vois demain. Euh, je lui redonne puis il retravaille. Il recommence tout après parce que c'est ça il faut nous prendre rendez-vous pour revoir justement les version deux.

AT Ok.

JR Justement quand les quatre seront faites, tu vois, je les rencontre.

AT Je pense que M. tu le vois donc le 13 hein ?

JR M. je le vois le 13, donc ça pourrait être mardi le 14 ou après...Veux-tu qu'on règle ça tout de suite ?

AT Si tu veux, moi le 14, ça me...Il faudrait par contre que j'aïlle dans mon bureau pour voir...il va falloir aussi prévoir la location des salles.

JR Oui, oui ... Demain matin.

AT Puis après, je vais les appeler, les étudiants, pour leur dire qu'il y a eu un changement de local... Oui et je n'en reviens pas le local qu'elle m'a donné ...le souffle...j'ai demandé de faire arrêter la ventilation ... Bon pas de ventilation pendant quatre heures, mais ce n'est pas joyeux, mais une fois qu'elle a enlevé la ventilation, j'entendais tous les gens dans les bureaux autour. On dirait que les murs sont des cloisons de papier, j'étais vraiment...

JR Nous, au cégep, on s'est rendu compte que quand on arrête la ventilation c'est très bruyant...parce que des fois ils arrêtent en fin de journée je ne sais pas pourquoi ...mais on a ça constamment dans l'oreille toute la journée, mais oui...

- JR Alors tu lis ton texte à voix haute puis tu fais des commentaires en fait tu le corriges je m'en allais dire comme si c'était sa version 1 mais c'est sa version 2 donc tu vois si il a réussi à tenir compte des commentaires que tu avais formulés dans la première correction
- EJ Parfait ...alors GD je lis ta deuxième version
- JR Ah tu me parles à moi...
- EJ Alors... *Le 19^e siècle a été le début d'ouverture d'horizon au point de vue de littérature et aussi de début de l'uniformité. En effet virgule de plus en plus de gens s'adonnaient au roman plutôt qu'à des œuvres classiques. C'est dans ce siècle que Guy de Maupassant est né. Sa première œuvre qui eu du succès s'intitule Boule de Suif et dans ce recueil se trouve un extrait de la nouvelle dont va parler ce texte.* Bon juste au début il y a une chose qui m'apparaît euh...un petit peu problématique mais ça habituellement je n'en fais pas vraiment de cas parce qu'il me dit à la première phrase ...une ouverture d'horizon au point de vue de la littérature et aussi au début de l'uniformité...en fait c'est trop général comme première phrase parce qu'on ne sait pas de quoi parle cette uniformité là justement mais ça, ça peut toujours aller parce que franchement ce n'est pas dramatique *L'extrait est tiré de la nouvelle Rose* alors Rose il faut vraiment le faire ressortir soit en le soulignant soit en le mettant entre chevrons mais c'est curieux parce que je vois je m'aperçois en fait qu'il l'a mis comme si c'était en italique
- JR Tentative d'écrire en italique ...mais à la main
- EJ Mais en tout cas Boule de suif aussi, je ne peux pas vraiment en fait le mettre comme il le faut mais tout de même c'est comique. *L'extrait se déroule en plein festival de fleurs à Cannes.* Alors des fleurs *Il s'agit d'un défilé de voiture* voitures il y en a plus qu'une donc euh...accord du nom *voiture qui passe dans les rues. Le défilé transforme la ville en véritable champ de bataille et cela se voit par le fait que l'auteur en fait une très bonne description de manière à ce qu'on le voit comme ça et aussi à cause de l'ambiance qui ce trouve au festival.* Alors encore une faute homonymique ici Se trouve euh...donc le sujet divisé reste le même j'avais souligné la première fois une petite ambiguïté à savoir il me semble la question de l'ambiance me paraissait difficile à décrire mais bon on va voir comment ça va se passer *Dans l'extrait en question, l'auteur passe beaucoup de temps sur la description. Il décrit vraiment tout ce qui se passe au festival, dans la rue ou dans le défilé. Il parle de deux femmes dans leur landau, de leur landau en particulier, du cocher et des chevaux, de leur traversée qu'elles font, du boulevard où elles passent, du festival en-t'en-que tel* alors ici il y a une faute euh... donc d'usage en tant que tel ...et et enfin du sujet de ce texte. Il entre dans le feu de l'action et se met à la description du festival comme un déroulement d'une vraie bataille. *Donc vraie bataille ça s'accorde accord qualificatif* D'abord les troupes sont placées : « Tout le long de l'immense avenue une double file d'équipage (...) comme un ruban sans fin » (ligne 21 et 22). Puis vient le commencement de *le commencement sans S donc au singulier le commencement c'est accord du nom* des « hostilités », le début de la bataille : « (...) se jette des fleurs (...) dans l'air comme des balles (...) » (ligne 23 et 24). « Tout le long de l'immense avenue une double file d'équipage (...) comme un ruban sans fin » (ligne 21 et 22). Puis vient le commencement des « hostilités », le début de la bataille : *ici je vois la citation est drôlement intégrée de sorte qu'on ne saisit pas tout à fait le début alors que c'est le début qui est important ...alors qu'ils jettent des fleurs dans l'air comme des balles ...c'est on se jette donc il s'agit bien de l'inscrire puisque sinon la phrase n'est pas logique ...* Puis vient le commencement des « hostilités », le début de la bataille : « (...) se jette des fleurs (...) dans l'air comme des balles (...) » (ligne 23 et 24). Ce qui vient *accord du cela vient accord du verbe...* Ce qui vient *ah ok ici ça il a pas eu le temps de je pense euh...d'écrire correctement il n'a pas pris sa correction* Ce qui vient à dire que Maupassant se sert beaucoup de comparaisons dans ce passage. Il compare des fleurs aux balles et même les enfants aux « armées ». Il utilise aussi la comparaison quand il parle de femme qui sont dans son char : *de femme il faut au moins l'accorder au pluriel puisque il a plusieurs femmes* « (...) pleine de jolie femme, vêtues de rouge comme des diables (...) » (ligne 31 et 32). *Ça c'est accord du qualificatif et accord du nom alors ça c'est une erreur qui est fait dans la citation il même* Avec ses détails, c'est difficile de passer à côté. *Accord du verbe .* Donc *virgule* avec les descriptions et les comparaisons *comparaisons avec un s de l'auteur, cela ressemble beaucoup à un champ de bataille.* Bon la conclusion partielle est là cool...et c'est très je vois qu'il y a un effort qui est fait pour bien décrire le contexte alors que je vois que il y a un effort qui est fait là ... *Quand on parle de festival, on pense tout de suite aux amusements, aux kiosques* c'est mignon accord du nom kiosques avec...ah tu vois lui

c'est un qui a de la difficulté à accorder des choses toutes simples *aux défilés et à plein d'autre chose* donc il y en a plusieurs des choses alors autre choses ...aussi... *chose comme ça. Bien sûr cela dépend* cela dépend *des festivals puisque ce ne sont pas tous les festivals qui sont identiques, mais quand il s'agit d'ambiance, ils se ressemblent tous.* Bon là ici par exemple il s'agit de faire comme une sorte d'apparte qui peut être dangereuse parce qu'on s'éloigne du sujet donc il y a vraiment une mise en contexte mais on va voir s'il revient à son analyse sinon je vais être obligée de noter en marge que là on s'écarte un petit peu du propos *Il y a toujours des gens ici et là, des enfants qui cours qui cour E N T partout, des activités des activités sans le E par amusés la foule, etc... Et bien le festival de fleurs à Cannes n'en ai pas exclus. Quand bon usage... Quand l'auteur parle de « (...) une armée de gamin il y en a plusieurs les ramasse. » (ligne 25), cela fait allusion aux fait qu'il y a beaucoup d'enfant accord du nom qui s'amuse accord du verbe à ramassé les fleurs qui sont lancées. Il utilise aussi beaucoup de litote plusieurs accord du nom dans ce texte. Il se sert de l'expression « une armée d'enfant » pour nous dire qu'il y a beaucoup d'enfant présent sur place. Mais maintenant, est-ce que c'est une litote ...c'est tu ça ...là il faudrait que j'aie ...attends un peu c'est quoi déjà c'est une forme de...as-tu un dictionnaire?*

JR
EJ

Oui

Expression qui en dit moins mais pour en faire entendre plus ...ce n'est pas tout à fait une litote mais parce qu'il l'a pris dans le sens d'entendre le plus ...dans le sens accumulatif il a pris comme une ...bon son choix n'est pas tout à fait adéquat mais je comprends qu'il ait plus faire ce genre il a vraiment fait l'effort ok alors ici ce n'est pas une litote même s'il est question d'entendre beaucoup d'enfants c'est une métaphore ...*Il se sert de l'expression « une armée d'enfant » pour nous dire qu'il y a beaucoup d'enfant présent sur place. Mais maintenant, quand on regarde l'ambiance sur un champ de bataille, c'est quand même bien différent. Au lieu d'avoir du plaisir c'est de la peur que l'on ressent. Sa ne doit pas être une partie de plaisir. Mais s'il y a un point en commun entre les deux, ça doit être dans la confusion des événements. Comme par exemple sur un champ de bataille, on doit pas entendre beaucoup de chose à part des coups de feu ou des ordres criés à tue-tête, tandis qu'au festival c'est surtout des gens qui parles...verbe... des enfants qui crient accord du verbe leurs plaisirs, mais tous ceci accord homonymique mais tous ceci fait beaucoup de confusion et c'est en quoi ça se rejoint. Donc virgule avec l'ambiance confus confuse...donc accord du qualificatif et l'usage de la litote, l'auteur nous montre les ressemblances. Les ressemblances entre quoi ...ce que je vais noter et ici ce que je vois c'est que c'est ça je lui avait fait un peu le reproche de s'éloigner du texte en fait de ne pas être tout à fait clair qu'est-ce que je lui avais dit ...dans le deuxième paragraphe, il ne parle pas du tout de ce qu'il annonce, il n'est pas question de l'ambiance mais bien d'une répétition des éléments du premier aspect alors tu vois il a respecté ce que je lui ai demandé au sens où il n'a pas répété comme la dernière fois le premier aspect, il a vraiment fait un effort pour s'expliquer cela dit il y a bifurqué dans ce sens qu'on est pas dans l'analyse du texte, il a essayé de m'expliquer c'est quoi l'atmosphère d'une fête ou d'un défilé de fleurs en fait un peu l'atmosphère de ce que c'est une fête et quand même je vois que l'effort est là, il a fait sa conclusion partielle, son effort en fait pour tirer une partie aussi de une citation de contenu et une citation de forme. Certes la litote n'est pas tout à fait adéquate ce n'est pas tout à fait la litote mais je peux comprendre des fois ça c'est un petit peu maladroit euh...il y a vraiment un effort quand même d'explication qui est notable ...bon il va falloir que je lui marque en marge ici je vais être obligé de lui écrire un ...je vais marquer attention on s'éloigne déjà du texte alors... Donc dans ce texte, l'auteur fait beaucoup de descriptions qui amènent à penser a un champ de bataille avec ses fleurs et ses balles de fusils, ses enfants et ses armées, tout en faisant des comparaisons entres elles, avec l'ambiance de confusion et ses litotes aussi. Ce sont des éléments avec lesquelles il fait voir au monde la ressemblance que les festivals ont avec un champ de bataille. Mais quand avec usage il m'écrit Q U A N on se promène dans un festival, cela se passe réellement comme sa. Bien sûr cela dépend du festival mais en gros, l'ambiance qui se manifeste dans le festival de fleurs, se retrouve dans presque tous les autres festivals, avec leur ambiance confus confuse les gens qui viennent de partout et bien entendue des gens plus riches qui arrivent avec leur « carrosse ».*

Alors tu vois là où il y a des choses qui sont respectées sur le plan de la présentation et de la forme donc il refait la synthèse de ce qu'il a fait de ce qu'il a voulu montrer et il me laisse en fait aussi la conclusion sur une ouverture, il a vraiment un effort vraiment un éclaircissement de ...et je ne peux pas mais en fait ça me je vois vraiment qu'il a suivi mes instructions à la lettre et ça il y a absolument aucun doute ...en ce sens je pense par contre qu'il s'est éloigné euh...de l'extrait lui même en m'accordant

peut être à ma parole ou à mon commentaire plus d'importance que l'analyse du texte à proprement parler euh ce que je ne vois pas comme un mal en soi, il est dans une démarche d'apprentissage et effectivement, il écrit pour moi, c'est à mon adresse alors c'est ça que je vois très bien ...alors je vais lui faire un commentaire alors positif parce que je suis pas du tout fâché du texte j'admets que ça déborde un petit peu et qu'il s'éloigne finalement de l'analyse... mais il y a vraiment un effort d'explications qui apporte beaucoup d'éclaircissement là je sais ce qu'il veut dire alors ...bon alors je vais marquer texte nettement meilleur bon...qui démontre que tu as suivi à la lettre et je souligne à la lettre euh...les commentaires de la première version bon euh...on s'éloigne du texte (extrait) dans le second paragraphe aspect deux, mais je constate que tu as fait réel effort pour clarifier ton énoncé sur le plan formel cette nouvelle version respecte les exigences de contenu et de forme à peu de choses près voir à la citation copie...euh...idée principale faiblesse se situe encore au niveau de la langue et au niveau du respect de la consigne tu ne réponds pas tout à fait à la question cela dit la 2 c'est nettement mieux ok...alors là tu vois j'ai fait le commentaire ici et j'ai tourné et puis là il faut que je le dise...ah il va être mêlé le ti-pit...

JR Parce que tu as commencé sur le verso...

EJ Voir verso ...pour bon il va falloir que je le réécrive tantôt...alors page présentation soulignement ...j'ose même pas lui dire parce que pauvre petit il l'a fait en italique en tout cas je vais mettre 4 et après ça introduction pertinence ok...sujet amené un peu fou ...trop génial...alors 4 conformité du commentaire composé par rapport au sujet c'est là qu'il va perdre le plus de points en fait...évidemment avec la langue je vais lui mettre ah je ne peux pas tout lui enlever parce qu'il s'éloigne seulement je vais lui mettre 3 pertinence des idées développées alors je vais mettre 3 aussi 3/5 progression des idées principales 3/5 pertinence des explications par le contenu euh tu vois je vais mettre 7.5 parce qu'il y a quand même un effort dans le premier et...des explications par la forme 7 pertinence des citations 4 donc euh...rappel des aspects sa conclusion il est très bien je dirais ça je suis vraiment très satisfaite je vais lui mettre 4.5 je pourrais lui mettre 5 le pauvre ...alors présence du sujet amené oui sujet posé sujet divisé tout est là en fait bien des couvertures donc je peux lui mettre 8.5 sur l'organisation du texte donc euh même s'il y a une petite faiblesse au niveau de l'explication pour la forme un moment donné mais quand même donc commentaire est rédigé au présent de l'indicatif il a vraiment alors ça, ça peut être commentaire avec progression des enchaînements ...je ne peux pas le mettre parfait pour ce qui est de la langue ... euh je vais lui mettre au moins 3 tiens 3.5 pour ça compte tenu aussi que je sais qu'il va perdre pas mal de points pour ce qui est des fautes ...alors 0 sur 30 qu'est-ce que ça te fait comme pointage ça va être certainement mieux que l'autre fois...alors 52.5 mon cher c'est une amélioration et je te dis ...ah c'est vrai c'est à toi que je le dis alors c'est vraiment au niveau de la langue donc je mets 52.5 alors 52.5 sur 70 ...75 alors je lui écris sans les fautes tu aurais 75 %

JR Par rapport au texte en version 1 tu pense que GD a réussi à tenir compte de combien en % de tes commentaires?

EJ Certainement je dirais comme je te dirais au dessus de 70 entre 70 et 80 la seule chose qui dont finalement il ne tient pas compte ah tu vois sujet amené assez confus ...il s'est amélioré au sujet divisé mais c'est au niveau de la langue donc je vois très bien que c'est là la principale faiblesse sinon écoute il a respecté très bien euh...puis je ne peux pas lui faire un le reproche de s'être éloigné c'est très difficile de faire cet exercice là ...alors euh...23 alors il passe de 42.5 à 52.5 exactement 10 points de plus tu vois c'est au niveau de la langue que c'est très faible

JR S'il avait pu grappiller quelques points en...

EJ En fait ce que je vois c'est qu'il a en fait il a compris quelque chose et je pense que en même temps il s'est appliqué encore plus à m'expliquer à expliquer en fait dans son texte ce qu'il voulait dire et ça je dois dire que je le remarque vraiment...c'est beaucoup mieux

JR Ok...alors...deuxième je vais garder ça pour la fin...VL

EJ Alors c'était 71 il avait déjà quelque chose de pas...titre en italique sujet divisé confus...alors commentaire relativement satisfaisant mais inégal dans ton introduction ton sujet posé et ton sujet divisé induisent des ambiguïtés...premier paragraphe se développe le développement propose ...mon dieu j'ai même fait une faute moi même ...propose donc une interprétation trop poussée ou plutôt hors contexte et tu fais dire au personnage ce qu'il ne disent pas le deuxième paragraphe est meilleur, beaucoup plus clair et cohérent attention alors de toujours respecter les limites de l'extrait je remarque que tu as fait un réel effort pour être explicatif c'est bien continue ...alors je vois qu'il y a eu un petit peu de...interprétatif ...alors on va voir ok ça c'est la première version ok ...tu vois j'avais marqué que

son sujet divisé n'était pas annonciateur de l'ordre qu'il suivait ok...je suis prêt... *Au XIXe siècle toujours avec une virgule siècle un écrivain talentueux se fait découvrir. Il se nomme Guy de Maupassant. Il est reconnu pour ses fameux contes et nouvelles telle donc avec l'accord contes et nouvelles alors comme il s'agit de un féminin et de un masculin on s'entends sur le masculin c'est encore comme ça que « Boule de Suif ». Maupassant s'inspire des vices et des événements de la société dans laquelle il vit. Il dénonce dans ses contes l'hypocrisie et la superficialité des bourgeois vivants durant la guerre de (1870-1871) entre les Français et le Prussiens. Et le prussien c'est une erreur banale De plus, en faisant parti d'un courant usage j'essaie de trouver dans lequel ok...parce qu'il ne me dit pas de quel courant. De plus, en faisant parti d'un courant littéraire, lequel Maupassant respecte les idéologies du Naturalisme ok il faut écrire le naturalisme bon alors...ici il y a une petite ambiguïté naturalisme à côté alors...je mets attention ...il faut écrire naturaliste à côté de littéraire bon c'est dans la logique de la phrase du Naturalisme en restant fidèle à la réalité, en ne donnant pas son point de vue et en décrivant la vie quotidienne et banale des bourgeois français de cette époque. C'est ce qui est mis en pratique dans « Boule de Suif ». Le passage des pages 35 et 36 du conte « Boule de suif » repose sur la culpabilité que la religieuse essaie d'éveiller en Boule de Suif et la valorisation du rôle de certaines religieuses de l'époque. Dans un premier cas, Maupassant utilise la périphrase et l'énumération pour démontrer la forme. Puis, il utilise le sentiment de culpabilité et de valorisation pour démontrer le contenu. Ok il m'a séparé cette fois ci...il a confondu en fait forme et contenu, il m'a fait une division forme et contenu au lieu de sujet divisé ...je vais lire avant parce que je ne sais pas comment lui poser ça ... Cet extrait montre par le contenu et la forme, le sentiment de culpabilité que la vieille religieuse essaie d'éveiller en Boule de Suif puisqu'elle refuse de coucher avec le Prussien. La religieuse vient à juger Boule de suif. il la juge également pour le travail qu'elle exerce, en condamnant ses actes par les paroles de Dieu. « Et elles continuaient ainsi, démêlant les volontés de Dieu, prévoyant ses décisions, le faisant s'intéresser à des choses qui, vraiment, ne la regardaient guère. » (Ligne 1158 à 1160). L'hypocrisie de l'époque est révélée par le fait que la religieuse porte un jugement sur le métier de Boule de Suif. Ou est-il dit que la religieuse méprise Boule de suif et là on est dans l'hypocrisie est ce que je rêve là alors je ne marquerai pas méprise alors que la religieuse...alors c'est surtout ça il ne marque pas le mépris mais que la religieuse juge le métier et je souligne le métier de boule de suif Cependant, il veut tout de même que cette dernière l'exerce afin qu'elle en profite pour qu'elle puisse accomplir son rôle de secouriste. « Et tandis qu'elles étaient arrêtées en route par les caprices de ce Prussien, un grand nombre de Français pouvaient mourir qu'elles auraient sauvés peut-être! » (lignes 1156 et 1157). Afin que la pression soit plus forte virgule la comtesse décide également de s'alliée accord du verbe... avec la religieuse. il fait cela dans l'optique de faire changer d'avis Boule de Suif par rapport au caprice qu'elle doit combler afin que tout le monde puisse partir. L'hypocrisie de l'époque est révélée par le fait que la religieuse porte un jugement sur le métier de Boule de Suif. Cependant, il veut tout de même que cette dernière l'exerce afin qu'elle en profite pour qu'elle puisse accomplir son rôle de secouriste. « Et tandis qu'elles étaient arrêtées en route par les caprices de ce Prussien, un grand nombre de Français pouvaient mourir qu'elles auraient sauvés peut-être! » (lignes 1156 et 1157). Afin que la pression soit plus forte la comtesse décide également de s'alliée avec la religieuse. il fait cela dans l'optique de faire changer d'avis Boule de Suif par rapport au caprice qu'elle doit combler afin que tout le monde puisse partir. Maupassant dégage cet aspect de la culpabilité en s'inspirant de la périphrase qui, par plusieurs mots, explique le fait que la religieuse essaie de provoquer chez Boule de Suif un sentiment de culpabilité. Suite à cela, cela amène une valorisation du rôle de la religieuse tout en laissant comprendre le sentiment de culpabilité.*

Alors je pense que ce qui se passe ce qui se passe c'est que c'est meilleur dans le premier cas tant qu'à ça même si je disais qu'on était un petit peu à côté, je pense qu'il y a une mauvaise compréhension de ce terme-là ...le sens de la culpabilité ou je dirais la pression comment s'exerce la pression culpabilisante et c'est vrai que c'est subtil dans l'extrait et je pense que ce n'est pas perçu par tous les étudiants ...et ça je m'en aperçois aussi à cause de la lecture que j'ai fait. On dirait que c'est un sentiment qu'ils ont du mal à saisir parce que même dans la citation euh...en fait c'est qu'elle met de la pression mais en valorisant son rôle et c'est ça qui passe à côté des fois *Dans la deuxième partie de l'extrait, la valorisation des actes et du rôle de la vieille religieuse est très présente. Bon ça c'est beaucoup plus facile Maupassant utilise l'énumération pour démontrer les caractéristiques d'une vieille religieuse indispensable et supérieure. « c'était sa spécialité, à elle, de soigner les militaires; il avait été en Crimée, en Italie, en Autriche, [...] » (lignes) Le but de cette attitude supérieure était de*

démontrer à Boule de Suif qu'elle exerçait un rôle beaucoup plus demandant et respecté mais que pour une fois Boule de Suif pourrait exercer son métier et être respectée. Ça c'est bien ça c'est plus clair pour il Bien sûr cela étant dit avec hypocrisie. il devait donc tout simplement influencer Boule de Suif dans sa décision. Ensuite, afin de mieux montrer la valorisation de son rôle et sa dévotion, la religieuse énumère les actes de bravoures qu'elle a accomplis en compagnie de sa compagne de voyage, qui est, il aussi, une religieuse. Tu vois il écrit pas mal cet élève-là et il ne fait pas trop de fautes, il n'en fait pratiquement pas il démontre une force morale soulignée par les exploits qu'elle a accomplis et pas son visage, la difficulté de son travail non pas seulement de religieuse mais d'infirmière indispensable aux soldats malades lors de la guerre. Ses phrases sont longues mais ça va « [...] une vraie bonne sœur Ran-tan-plan dont la figure ravagée, crevée de trous sans nombre, paraissait une image des dévastations de la guerre. » Enfin, Maupassant a su bien faire valoir les actes de bravoure de la vieille religieuse en utilisant l'énumération. Cela a amené une valorisation de la religieuse et un jugement du rôle de Boule de Suif axé sur l'éveil d'un sentiment de culpabilité.

Fort juste bon encore une fois ça c'est encore très bien Ainsi, il s'agissait de développer le contenu et la forme ce qui prouvait le sentiment de culpabilité que la religieuse essaie de faire naître en Boule de suif et la valorisation du rôle de la vieille religieuse. Même si cette nouvelle date du XIXe siècle, certaines personne bon personne accord de nom utilisent encore de nos jours leur statut social pour en influencer d'autres et se valoriser eux-mêmes. Le respect des différences sociales n'est malheureusement pas toujours présent. Prenons par exemple les conflits politiques tels que celui des américains et des gens d'origine arabe. Espérons que nous serons moins déstabilisés que Boule de Suif quand viendra le moment de montrer nos capacités et de faire valoir nos droits.

Il y a pas d'effort d'ouverture avec toi c'est drôle ...alors euh...le seul... ce n'est pas du tout mauvais encore une fois le deuxième paragraphe est nettement meilleur et je vois que la faiblesse est occasionnée par l'incompréhension. Il y a quelque chose qui ne colle pas avec le fait de comment est-ce que on perçoit la pression culpabilisante que la religieuse exerce ...mais là la difficulté vient du fait que alors je ne changerai pas sa note... je ne changerai pas sa note parce qu'elle me paraît suffisante dans les deux cas la seule chose comment je vais lui écrire ça ...alors ok...il y a moins de fautes en tout cas je crois c'est sur que c'est beaucoup moins de fautes ...7 fautes donc c'est sur qu'il va avoir plus si je le recorrige et que je lui redonne des points en fonction de ça mais tu vois c'est ça aussi je vais marquer texte nettement meilleur en ce qui a trait à la qualité du français, je constate aussi meilleure introduction également beaucoup plus clair. En ce qui a trait à l'analyse, c'est encore un peu le même problème et cette fois mais cette fois je crois saisir ce qui cloche. Bon je crois que tu as du mal à voir dans le texte ce qui s'applique à la façon dont la religieuse pour culpabiliser boule de suif ou de la du fait qu'elle alors c'est à toi ...(il relie son commentaire)...alors là il va falloir que je réécrive ça correctement parce que je suis un petit peu moins lisible...je pense que je vais être est-ce qu'il a fait ses titres en italique... tu vois c'est mieux son introduction je vais être obligé de lui donner plus de points ...conformité par rapport au sujet posé ...bon alors 3 pertinence es idées développées 3 aussi donc au niveau de l'analyse ça ne change pas après ça il y a les idées principales 3...explications par le contenu alors là je t'ai mis 6 la dernière fois tu as un bon paragraphe un mauvais c'est quoi que je fais avec ça je vais te laisser la même note alors que pertinence des citations 4 ça va être la même note il va falloir qu'il ait un meilleur résultat parce qu'il a fait moins de fautes ...qu'est-ce que tu veux que je te dise ...c'est correct

JR Ça fait partie des améliorations possibles

EJ Exactement puis il a fait un réel effort et ça je suis très content alors c'est au niveau 48 il avait quoi 71 ...il avait 7 erreurs là aussi mais au niveau de la donc il est resté au même ...non je pensais qu'il avait plus de fautes que ça tu vois...

JR Tu étais donc sur cette impression là

EJ Bon je vais le laisser ainsi et ça lui fait exactement le même résultat 71 ...il s'en sortait très bien...il voit ce qui est important pour un professeur tu vois moi je l'ai je leur demande d'être sans être dans la paraphrase d'être explicatif et ils le font de plus en plus...

JR Euh là je vais te donner et je vais te donner du temps pour le faire euh...j'ai retranscrit évidemment ta correction sur cassette je l'ai réécouté et retapé et j'ai fait une espèce je ne peux même pas appeler ça une synthèse parce que ça a six pages euh...donc de tes commentaires ce qui veut dire ce qui est écrit en italique c'est le texte de l'élève et après ça tu as tes commentaires que tu as dit euh...

EJ Il a réécrit ou il n'a pas réécrit ...

JR Quoi ...son texte
EJ Oui
JR Oui
EJ Là c'est ses réactions à lui
JR C'est ta correction à toi ce que tu as dit au moment où tu as corrigé son texte ...ce qui veut dire que je te donne le texte de MM on va commencer par MM ah tu as le texte de MM mais pour que tu saches si il a fait mieux dans sa version 2 que sa version 1 tu as sa version 1 et tu as les commentaires...ah je ne t'ai pas posé la question VL tu penses qu'il a tenu compte de combien en % de tes commentaires
EJ Tu me laisses-tu aller à la salle de bain ...mais je pense que c'est au niveau de la compréhension il y a quelque chose qui a accroché à la compréhension du texte lui-même...il y a quelque chose qu'il n'a pas saisi dans mon commentaire
JR Il y a peut-être quelque chose qu'il n'a pas saisi non plus ...
EJ Non
JR De l'extrait de texte lui-même
EJ Quelque chose ...au niveau de ce que c'est de faire une analyse ...c'est au-delà du fait de donner son impression mais ça tu vois je ne peux pas lui reprocher parce que tout le monde ne l'a pas ...euh il a fait je vois qu'il y a un effort qui est là c'est évident ce n'est pas mauvais du tout mais pourtant ce n'est pas tu sais c'est juste des fois un petit peu à côté comment je pourrais te dire ça ...euh...tu sais il y en a qui l'ont, ils ont cette finesse là d'aller dans le texte et d'aller comprendre ce qui se passe tu sais...pour d'autre c'est un peu plus difficile ...alors ...
JR Bon alors ça c'est MM tu as son texte un tu as lu les commentaires que tu as écrits...voilà son texte 2
EJ Là je m'adresse à lui?
JR Non à moi...
EJ *Au XIXe siècle, plusieurs auteurs français son maître sont ça va être une faute homonymique...maîtres accord du nom... dans l'art de la nouvelle. Guy de Maupassant fut l'un de ceux-ci. Il écrit en 1880 « Boule de Suif », une pièce dramatique un nouvelle dramatique il faut faire attention on pourrait croire qu'il s'agit d'une pièce de théâtre Il écrit en 1880 « Boule de Suif », une pièce dramatique. Dès l'extrait, p. 35-36, il met en évidence le sentiment de culpabilité de Boule de Suif qui est éveillé par la religieuse. Ainsi que valorisation du rôle de la sœur face à Boule de Suif. il met en évidence le sentiment de culpabilité de Boule de Suif qui est éveillé par la religieuse virgule Ainsi que la valorisation du rôle de la sœur face à Boule de Suif. Donc il s'agit d'une même phrase Premièrement, la religieuse éveille le sentiment de culpabilité de Boule de Suif. La sœur essaie de faire sentir coupable Boule de Suif de ne pas vouloir coucher avec l'officier Prussien. La religieuse ne lâche pas prise jusqu'à ce qu'elle cède. L'officier détient l'équipage en otage tant et aussi longtemps que Boule de Suif c'est une faute de temps de verbe ... tant et aussi longtemps que Boule de Suif ne couche pas avec lui. C'est drôle parce que en même temps c'est une drôle de phrase mais comment est-ce qu'il y a une erreur sur le plan de temps de verbe ...ça sur le plan de la syntaxe je vais marquer phrase limite à cause des temps de verbes...c'est très près de l'oral oh ok... La sœur essaie par toutes les façons de la manipuler et de l'influencer afin qu'elle passe à l'acte. La religieuse lui met de la pression, il lui parle toujours de ce qu'elle aurait pu accomplir et des gens qu'elle aurait pu sauver durant le temps qu'ils sont emprisonnés. La sœur essaie de passer son message sans le mentionner directement, il le laisse sous-entendre. On passe beaucoup de temps à expliquer les choses parle moins avec le texte mais au moins on est dans le vrai sujet. Elle tourne beaucoup autour du pot. Elle met de la pression sur Boule de Suif. Un petit peu répétitif La sœur attire l'attention de la comtesse en allant la chercher par ses sentiments. La comtesse pose des questions à la religieuse et les réponses de celle-ci la font d'accord du verbe sentir coupable, il a un malaise, face à ces paroles. D'ailleurs, c'est bien démontré par le dialogue p. 35 lignes 30-33, où il est écrit : « Alors, ma sœur, vous pensez que Dieu accepte toutes les voies, et pardonne le fait quand le motif est pur? » « - Qui pourrait en douter, madame? Une action blâmable en soi devient souvent méritoire par la pensée qui l'inspire. » La Sœur démêle ainsi les volontés de Dieu afin d'éveiller les sentiments de Boule de Suif pour qu'elle cède et couche avec l'officier Prussien. Ok bon c'est déjà beaucoup mieux bien que il y a quelque chose qui est bien relativement saisi je vois là mais il a un effort considérable c'est lisible puis tout à coup puis tu vois qu'elle cherche à répondre à la question ...c'est mieux là ah il y a même une conclusion partielle Deuxièmement, là il n'y a pas de ah ok... je vais marquer sous aspect de forme pauvre petite c'est déjà assez énorme pour elle...avec un ? Deuxièmement, la religieuse favorise son rôle. Tout au long de*

l'extrait, il élève son statut afin que Boule de Suif cède et couche avec l'officier, ainsi l'équipage pourra repartir il met son rôle en évidence, il se met à un niveau supérieur. Par exemple, Elle lui dit qu'elle soigne les malades, sauve la nation, ramasse des blessés. Elle lui fait sentir que tout le temps qu'elle hésite et ne passe pas à l'acte qu'elle ne sert à rien. Virgule... Elle lui fait sentir que tout le temps qu'elle hésite et ne passe pas à l'acte qu'elle ne sert à rien. Il faudrait enlever le Q ici Elle lui fait sentir que tout le temps qu'elle hésite et ne passe pas à l'acte qu'elle ne sert à rien. C'est juste d'effacer le Q L'énumération est utilisé afin de le démontrer extrait, p. 36, lignes 3-11 : « C'était sa spécialité, à elle, de soigner les militaires; il avait été en Crimée, en Italie, en Autriche et, racontant ses compagnes, il se révéla tout à coup une de ces religieuses à tambours et à trompettes qui semblent faites pour suivre le camps. » C'est ainsi que la religieuse essaie d'influencer le choix de la comtesse en exagérant sur son rôle. il lui fait ressentir par son rôle de religieuse, qu'elle doit partir pour aider les personnes car durant ce temps, un grand nombre de Français pouvaient mourir qu'elles auraient pu sauver.

Qu'elle aurait pu sauver accord du déterminant accord du verbe qui parle de la religieuse ...écoute c'est 200 fois meilleur... Pour résumer, l'extrait, p. 35-36, met bien en évidence le sentiment de culpabilité de Boule de Suif éveillé par la religieuse point chose... qui est d'émontré par les dialogues. La religieuse valorise son rôle en lui démontrant qu'elle perd son temps. Encore aujourd'hui, au XXIe siècle, les gens ne disent pas toujours ce qu'ils pensent vraiment, ils tournent souvent autour du pot afin d'influencer ou de convaincre les gens pour une raison quelconque.

Écoute s'il n'a pas écouté ce que je lui disais il a fait un effort considérable il a fait un effort à 100 % je suis remarquablement surprise je te dirais pas que tout à coup c'est un texte magnifique mais compte tenu la difficulté de l'autre la difficulté de français qu'il a, je trouve ça magnifique ... en tout cas il a compris ...bon énorme effort et nette amélioration à tous les niveaux bravo et là ton texte est franchement plus lisible et pertinent euh...tu vois ça il va peut être avoir de la difficulté à comprendre « tu as encore un petit peu de mal à demeurer près de l'extrait mais ta démonstration est satisfaisante attention à ne pas oublier la forme » ...dans le premier paragraphe ...au niveau de la langue c'est mieux aussi l'accord des verbes et des participes demeure toutefois un point faible alors c'est ce que je lui ai écrit...12...elle en avait 25 30-12 18 mais c'est au niveau de la lisibilité aussi là vraiment je suis très contente au moins je ...c'est passable bon alors il m'a mis boule de suif...dans la présentation tout est là oui...4

JR Pour l'introduction

EJ Oui parce que là il y a quelque chose c'est resserré c'est euh...puis tu vois tous les éléments qui sont pertinents ...je ne te diras pas que c'est enrichi de ...extraordinairement mais c'est correct c'est parfait ça se tient ...bon conformité du commentaire composé par rapport au sujet ...bon là je peux au moins lui mettre quelque chose de ...c'est au moins 3.5 pertinence des idées développées tu vois c'est 3.5 puis l'autre je mets 4 pour progression des idées principales pertinence des explications par le contenu mais là écoute c'est 7.5 par la forme 6 parce qu'il m'en manque un pertinence des citations au moins 4 alors qu'est-ce que ça va faire...je le vois l'effort...je suis très content ...bon est-ce que tout y est bon il manquait évidemment explication par la forme les conclusions partielle sont là 2 citations ok...au moins 7.5 euh...bon...sur le plan de la rédaction style de la rédaction ça c'est sur que c'est plus faible un peu je vais lui mettre au moins 2.5 mais c'est nettement mieux...ça va passer...ça lui fait 71 là j'ai été peut-être un peu trop généreuse peut-être ...

JR Mais tu sais il a quand même 18 /30 pour la langue

EJ C'est beaucoup mieux mais puis il le mérite c'est que tu passes de 42 à 71 il va faire le saut mais tu vois ça sert des fois à une bonne chose je pense qu'il a été plus appliqué à le faire ...que la première fois...euh parce que moi c'est sur que je suis toujours des fois je me questionne beaucoup par rapport à mon mode de correction je me trouve trop positif ...et euh parce que parfois je peux me laisser jouer des tours ...ça se laisse aller et euh je m'emballer facilement tu sais d'être tout content parce qu'il n'est pas forcément un mal mais on dirait que moi même j'ai je le vis comme étant quelque chose de ...de réagir...tu le sais l'autre fois j'avais trouvé ça tellement pénible de faire sa correction alors ...je te dirais qu'il a tenu compte de mes commentaires à 100% il voulait passer ...

JR Ok...

EJ Je vais regarder mon dernier c'était celui qui m'avait donné le plus de satisfaction là première fois il avait été vraiment très appliqué...

JR Tu as le texte en version un et tu as le résumé de tes commentaires...je te laisse le temps de regarder alors DL

EJ

Oui... *Le XIX^{ème} siècle fut le temps du courant naturaliste. Le naturalisme visait à reproduire la réalité avec une objectivité parfaite et dans tous ses aspects, même les plus vulgaires. Guy de Maupassant, écrivain français, auteur de romans, de nouvelles et de contes, fut l'un des plus grands personnages de la littérature au XIX^{ème} siècle. Au court de sa carrière, Guy de Maupassant écrit plusieurs œuvres telle que encore avec un tel que accord ... telle que La Maison Tellier, les Contes de la bécasse et Le Horla.* Tu vois cette fois ci il a oublié de me mettre les titres entre guillemets je pense qu'il avait pas oublié la dernière fois *En 1880, Maupassant devient célèbre à l'âge de trente ans à cause du succès foudroyant de la nouvelle Boule de Suif. Encore au niveau de la présentation De plus, il écrit La Parure, une nouvelle qui ne laisse personne indifférent. Dans cet extrait, le désir de luxe il faudrait dire dans l'extrait de cette nouvelle parce que on ne sait pas de la quelle tu veux parler là est-ce que tu vas parler de la nouvelle la parure ou bien...de cette nouvelle le désir le désir de luxe et d'appartenir à une classe sociale plus élevée que la sienne est au cœur des débats. Il y a des oppositions tant au niveau de la forme que du contenu. Dans ce passage, madame Loisel connaît des périodes émotive accord qualificatif... très varier accord du participe , passant de la gaieté à la mélancolie. Le bal est un rêve accompli pour madame Loisel mais il est aussi la raison de tous ses soucis.* Ok donc ici le sujet divisé est mieux fait que la première fois je l'avais en fait euh...il y a quelque chose qui reste un petit peu flou dans le sens ou il ne dit pas clairement mais il y a quelque chose qui est amené mais ses aspects sont présents ...c'est correct *En premier lieu, madame Loisel passe progressivement de la joie à la tristesse. En effet, le bal est un point culminant puisqu'au début madame Loisel éprouve de la joie. À la fin, il devient malheureuse. Au bal, madame Loisel est heureuse et déborde de joie : « il était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie » p45 ligne 23* la seule chose ici c'est qu'il doit le mettre entre parenthèses c'est drôle il n'a pas pris compte de ça que j'avais dit de noter les lignes *Madame Loisel venait d'accomplir un rêve, il était belle, bien vêtue, il appartenait à la classe sociale qu'elle avait toujours espérée.* Qu'elle avait toujours espérée...qu'elle avait toujours ...soit tu as deux possibilité ...soit la classe sociale à laquelle il avait toujours rêvé d'appartenir ou soit qu'elle avait toujours convoitée *Par contre, la fin du bal amène la tristesse : « il demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. » page 46 ligne 37* On remarque une opposition entre les deux citations ci dessus puisque le début est le point culminant de sa joie et la fin du bal annonce une tristesse profonde. Puis, il y a une opposition marquée par des accumulations tant positives que négatives. *Au début, tout est positif. « il dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir [...] victoire si complète et si douce au cœur des femmes. » p45 ligne 50* Par contre, à la fin, le morale le moral... de madame Loisel est à son plus bas et il devient très négative : « ... sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. » p46 ligne 37 bon là tu me répètes deux fois ...ok...c'est ça en fait il me répète les deux citations qui garde par le contenu et par la forme mais en précisant bien c'est ça qui n'est pas mauvais d'une certaine façon parce que je leur ai dit vous pouvez travailler sur les mêmes citations même si c'est pour le contenu et la forme mais il faut que tu justifies en quoi c'est une gradation positive ...donc lui il me l'a répété du début à la fin ...: « ... sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée. » p46 ligne 37 On observe une opposition entre les deux citations ci dessus puisque les premières accumulations sont positives et les dernières sont négatives. Bref, l'extrait démontre bien des oppositions autant par la forme que par le contenu puisque madame Loisel passe progressivement de la joie à la tristesse.

C'est bien j'ai l'impression qu'en recorrigeant il a voulu encore plus mettre l'accent et en rajouter encore plus ...ce n'est pas mauvais en soit tous les critères sont là ...il a moins de fautes j'ai l'impression

Deuxièmement, une opposition se remarque entre le rêve que vit madame Loisel et son retour à la réalité. Madame Loisel s'émerveille dans la vie de luxe tandis qu'elle se morfond dans sa vie de misère : « ... dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes. » p45 ligne 52 Il est bien évident que le luxe qu'elle avait au bal l'émerveillait au point de combler tous ses désirs. Par contre, il se morfond dans sa vie de misère : « Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontèrent tristement chez eux. » P46 ligne 12

On remarque bien une opposition entre les sentiments qu'elle éprouve lors du bal, où il vit comme une riche et lorsqu'elle retourne à la misère, chez elle. Par ailleurs, on remarque clairement une antithèse entre le rêve que vit madame Loisel et la réalité : « ... modestes vêtements de la vie ordinaire, dont l'apparence jurait avec l'élégance de la toilette de bal. » P45 ligne 60

Cette citation démontre effectivement une antithèse car l'élégance et la pauvreté sont deux idées contradictoires. Elles viennent mettre l'emphase entre deux

idées qui sont à l'opposé deux idées qui sont à l'opposée l'une de l'autre. Bref, le texte présente des oppositions majeures entre le rêve qu'elle vit et son retour à la réalité. Aide moi donc Julie il y a une chose qui m'embête Elles viennent mettre l'emphase entre deux idées qui sont à l'opposé...est-ce que ça va s'accorder comme un participe avec être ...qui sont à l'opposé ...ça reste à é...

JR Moi je le laisserais à é

EJ Oui hein...parce que elles ne sont pas opposés c'est une expression qui ... *En conclusion on retrouve, dans cet extrait, des oppositions dans le contenu et dans la forme. Tout d'abord, madame Loisel passe de la joie à la tristesse. Ensuite, il y a une opposition entre le rêve que vit madame Loisel et le retour à la réalité. Dans cet extrait, madame Loisel cherche toujours à paraître mieux. Même aujourd'hui, les gens donnent une grande importance par rapport aux apparences. Ainsi, cela peut créer une fausse représentation de nous-même.* Bon moi je dirais que sur le plan du contenu ça reste très bien je vois que il a vraiment fait l'effort parce que je lui avait dit de d'écrire au présent et cesser de en fait de je les encourage tout le temps donc ça crée un petit déséquilibre à quelques endroits mais je vois vraiment l'effort pour revenir au présent ...et ça c'est très bien fait je vois aussi l'effort pour faire un sujet divisé donc euh...les remarques essentielles que j'ai pointées et je vois qu'il a fait un effort pour ce qui est des erreurs homonymiques ...j'en pointais plusieurs il a mis ses lignes ça je ne peux pas lui faire perdre de points pour ce qui est des parenthèses puisque c'est vraiment un détail mais ce qui est plus important ...mais je dirais qu'il a respecté très bien ce que je lui avais demandé ...même au niveau de la langue ...ce n'est pas en bas de 90 % je suis très satisfaite des réactions qu'ils ont eu mais on dirait qu'ils on fait mieux sur cassette ...il y a quelque chose qui facilite vraiment un bien meilleure prise...bon DL sur le plan de ...il va y avoir une amélioration sur le plan de l'introduction ...ok...il a même fait une très longue introduction c'est très bien ça donc il va passer de 3.5 à 4.5 dans la présentation donc il y a encore oublié ...guillemets soulignement conforme titre italique...alors 4.5 sujet...

JR Tu lui donne la même note

EJ Oui il reste avec la même

JR Parce que c'était bon à la première version

EJ Et je dirais qu'il y a même un petit supplément qu'il a voulu ajouté qui n'était pas nécessaire mais qui n'était pas mauvais ...je lui donne la même note ok...euh...il n'aura pas de gros commentaire parce que au niveau de la ...présence du sujet divisé je vais lui donner 9 puisque sa présence est là du sujet divisé

JR Au total tu lui as donné 1.5 de plus pour le contenu...

EJ Et au niveau de la langue ...7 bon là c'est nette amélioration ...je vais marquer sur le plan de la langue ...alors tiens nette amélioration sur le plan de la langue bravo tu as tenu compte de mes commentaires et ton travail s'en ressent c'est bien continue c'est un commentaire qui est très léger parce que je n'ai rien d'autre à dire je ne pense pas qui ait ...je ne sens pas qu'il y a besoin de lui expliquer autre chose ...de plus explicite ...61.5 ...23... bon bien mon dieu ça améliore sa note aussi il a 84.5 ...bien c'est à cause des fautes ...essentiellement parce que ça l'a mis...mais là il y a vraiment une nette amélioration avec ...

JR Tu pense qu'il a tenu compte de combien de tes commentaires...

EJ Très bien ...euh...il a tenu compte de tout 90 aussi parce qu'il a tenu compte de tout je dirais la langue les erreurs homonymiques c'est sur que je dis 90 c'est spectaculaire que MM mais il y avait moins de choses à travailler tu sais entre 90 et 100 % puis qu'il a tenu compte il est revenu au présent il a surveillé sur le plan de la langue euh...et il s'est laissé un petit peu aller par contre tu vois il a laissé ses titres non entre chevrons et non soulignés ...d'autre aussi ...il a écrit aussi ses numéros de lignes ...et ...

JR Et dans son cas si on compare DL et MM DL je dirais plus que c'était cosmétique à changer ...la première version est déjà nettement supérieure à celle de MM

EJ Je suis tout à fait d'accord parce que essentiellement ...travailler c'était au niveau de des erreurs homonymiques et des accords des fautes d'orthographe ...oui...cela dit c'est sur que c'est beaucoup moins spectaculaire parce qu'il n'y avait pas de travail de font ...même pratiquement sur le plan du commentaire il n'avait pas de réécriture majeure à faire alors voilà.

ANNEXE 15

Codification d'une entrevue avec un enseignant

Entrevue AT
(en ordre chronologique)

QS	1	JR	Alors je vais te poser deux ou trois questions pour commencer puis après... il fait qu'il va y avoir des choses qu'il faut que tu me donnes tout à l'heure, c'est-à-dire, est-ce que tu travailles avec une grille de correction, est-ce que il y a des consignes que tu as demandé aux élèves, puis c'est ça en fait, puis avec quel matériel tu corriges.
Z	2	AT	D'accord.
QS	3	JR	Alors, c'était quoi la consigne que tu avais donnée aux élèves ?
PREP EXA	4	AT	Moi, je ne fais jamais de surprise à mes élèves pour commencer. On a étudié Don Juan au complet et en atelier travaux pratiques. J'ai posé des questions précises concernant trois scènes : la première scène, c'était l'acte un scène un. On a travaillé la tirade où Sganarelle peint son maître. Ensuite, l'acte un scène deux. On a étudié l'éloge de la fidélité par Don Juan et la dernière scène, ça a été acte cinq scène deux, l'éloge de l'hypocrisie. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai mis des questions sur acétates. Chacun a travaillé, chacun a répondu aux questions et j'ai fait un corrigé oral, mais rien écrit et je leur ai expliqué que c'était du travail préparatoire surprise. Le jour de l'examen, il est sorti deux des trois textes, alors ils ont été très surpris. Ça fait que, normalement, tout le monde a des choses à me dire, tout le monde a de la viande à mettre autour de l'os et ce que je leur ai préparé aussi, c'est une espèce de plan de l'analyse littéraire avec tout ce qui faut faire : introduction, sujet amené, sujet posé, sujet divisé, premier paragraphe, idée principale deuxième paragraphe, idée principale, idées secondaires, pro textuelle, patin et couffin,
QS	5	JR	Chacun en a eu un ?
PREP EXA	6	AT	Chacun en a eu un. J'ai des élèves qui sont très bons. Ce n'était pas obligatoire cela dit. Pour les plus faibles, je voulais qu'ils s'en servent et je voulais qu'ils viennent me consulter pendant la rédaction parce que moi j'estime que faire comme on fait au BACC en France, le commentaire composé, nos élèves ne peuvent pas faire ça pas pour le régulier. Peut-être au BI, ils en sont capables, il n'y a aucun problème, mais moi, c'est ce que j'ai. Par contre, il y a toujours deux sujets : un qui est plus difficile que l'autre et je suggère aux très bons de prendre le plus difficile parce que ça représente un défi un petit peu plus consistant pour eux, mais les très faibles, je leur dis « prenez donc celui là qui est plus facile, plus abordable qu'on l'a suffisamment décortiqué puis ça devrait fonctionner ». Ensuite, je leur ai expliqué clairement la consigne. Je leur ai dit de choisir un des deux sujets. Je leur ai dit d'amener leur cahier coop, de lire le sujet, de lire le texte, de l'annoter, de relever les procédés d'écriture, de faire un plan, de venir me voir, d'avoir en main la première analyse littéraire qui a été faite avec la grille et de s'en servir. Vraiment, je pense qu'ils sont bien préparés parce que je fais beaucoup d'ateliers préparatoires et j'ai toujours le corrigé de mes ateliers pour être sûr qu'ils ont fait tout ce que je voulais, qu'ils aient les preuves. Enfin, j'ai mon livre et tout ce qu'il faut et là la grille de correction, il l'avait avant le travail. Donc, ils ont toujours, enfin chez moi, il n'y a pas de surprises. Ils ont toujours tout, ils savent à quoi s'attendre. Vraiment, il n'y a pas de surprises.
QS	7	JR	Cette grille-là, elle est départementale ou ?
DEP	8	AT	Pas du tout. Chacun fait ce qu'il veut, il y en a qui mettent une lettre, pardon, une note sur le cahier et il n'y a aucune grille.

HAB CORR P	9	AT	Moi, je trouve que ça me facilite la vie parce que quand les étudiants voient ce qui a bien été, ils sont contents et depuis que j'enseigne, depuis 1991, je pense que je n'ai jamais eu de révision de note. Quand j'en ai eu, c'est parce que je me suis planté et que j'ai mal compté, que je suis nulle parce que parfois j'oublie des points, il y a juste ça. Je n'ai jamais eu de contestation comme non c'est pas juste ou alors pourquoi j'ai seulement 36 sur 40 c'est bon j'aurais du avoir 40 sur 40, des élèves qui ont déjà 90 %. Tous ceux qui viennent chialer, ce sont les meilleurs, mais les faibles, ils comprennent et je pense que ma grille, et je pense que ma grille est parlante pour eux, c'est pour ça que je l'utilise
QS	10	JR	Et qu'est-ce que c'est ce cahier d'examen ? je vois qu'il y en a un pour chacun.
MAT EXA	11	AT	Bien, c'est parce que je les fais travailler dans un cahier, parce qu'ils travaillent en classe, puis pour comment je dirais, ça se fait comme en deux temps. Je ne veux pas qu'ils aient fait des trucs en dehors, qu'ils les ramènent ou qu'ils fassent des travaux. Donc, je préfère un cahier et
PREP EXA	12	AT	puis pour leur apprendre à travailler avec des contraintes pour le 103, ils apportent pas leurs feuilles. Ils travaillent dans un cahier et cette analyse-là, ils l'ont fait en quatre heures et demie en classe devant moi parce que je veux dès la première session les habituer parce qu'ils ne savent pas c'est quoi travailler quatre heures d'affilée parce qu'eux ils butinent, ils font une petite affaire, une petite affaire, mais déjà deux heures c'est compliqué et qu'au secondaire ils ne sont pas habitués à faire ce genre de chose. Moi, c'est pour les mettre au parfum, puis généralement, ils sont contents d'avoir fait ça parce que, puis ils ne sont pas surpris de passer quatre heures et demie dans une salle quand ils sont en 103.
QS	13	JR	C'est un cahier maison ?
MAT EXA	14	AT	C'est un cahier maison collège avec euh
QS	15	JR	Est-ce que ça existe dans d'autres disciplines ?
MAT EXA	16	AT	Tout le monde peut s'en servir de ces cahiers-là.
Z	17	JR	Ok.
MAT EXA	18	AT	Alors, on leur fournit gratos en plus parce que souvent il y en a qui prennent du papier de piètre qualité, ça déborde, ça traverse, c'est mal foutu. Moi, je suis très sensible à la présentation des travaux. Quand un travail est mal écrit à simple interligne, des fois, c'est écrit jusqu'à la fin et je mets du jaune et je dis «avez-vous remarqué ce qu'il y a écrit ici», et puis je ne supporte pas les choses crados, ça me prédispose défavorablement. Et je leur ai dit, ils le savent, donc, ils font des efforts parce que sinon, j'ai déjà rendu des travaux genre «désolé des affaires comme ça, c'est le brouillon», «ça c'est correct, mais je veux quelque chose de»...
QS	19	JR	Et ce cahier-là, il peut resservir une deuxième fois pour un autre examen parce qu'il y a plein de feuilles qui n'ont pas servi.
MAT EXA	20	AT	Il n'y a jamais tant de feuilles qui n'ont pas servi.
QS	21	JR	Il y en a combien de feuilles dans le cahier ?
Z	22	AT	(Elle compte)
MAT EXA	23	JR	Ah ! Ok, c'est juste recto.

MAT EXA	24	AT	Donc, il y a huit pages. Je sais que ce n'est pas bien pour nos arbres, mais moi je préfère lire les travaux uniquement sur le recto. Donc, c'est pour ça que je leur donne le cahier parce que sinon j'ai des trucs tellement pénibles et je suis sûr que c'est broché et tout organisé, qu'il n'y a pas de feuilles qui s'en vont et des fois, ça leur arrive de brocher dans le désordre et je lis et je dis : « bien là, il y a un problème », alors on débrosche et on rebrosche dans l'ordre. Là, je sais où on s'en va. Il peut leur arriver qu'ils sautent une page, cela dit, mais sinon voilà.
QS	25	JR	Dans ta grille, il y a combien, c'est quoi le pourcentage pour le contenu, le fond et la forme ?
DEP	26	AT	Alors, euh, nous, on a intégré la langue à la pondération. Avant, on faisait une note sur 100 et on enlevait 30 points. Là, on a intégré la pondération donc le 30 % de langue il est inclus. Et donc on utilise la fréquence des erreurs. C'est moins pénalisant pour eux et puis ils peuvent voir leur progression aussi. Parce que je veux dire quelqu'un qui fait 30 fautes perd 30 points et quelqu'un qui en fait 60 perd aussi 30 points. Donc là ils ont une idée de ce qu'ils améliorent ou ils améliorent pas. Moi j'aime ça cette façon de fonctionner. Je trouve que ça leur donne une heure plus juste.
QS	27	JR	Le mettre un peu plus exigeant que le Ministère à une trente cinq ?
MAT EXA	28	AT	À peine plus parce qu'on ne peut pas être plus... que le pape.
QS	29	JR	Vous mettez tout à l'équivalent d'un point ?
HAB COR	30	AT	Moi, je n'ai pas de demi-points. Bon, l'orthographe d'usage je la pénalise une fois, la typographie, quand le titre n'est pas souligné, je le pénalise une fois, mais toutes les erreurs de <i>tout</i> , de tous les accords - groupe verbal, groupe nominal, participe passé, forme verbale - j'enlève toute structure, j'enlève toute ponctuation, j'enlève tout, puis tout ce qui est, on a une rubrique V, c'est vocabulaire, impropriété, anglicisme, registre de langue, j'enlève tout. Alors moi, quand je vois que dans la même phrase il y a deux fois le même mot, je mets vocabulaire, puis ça ne marche pas, j'enlève. Donc ça me permet de vraiment je ne fais pas de cadeaux avec ma grille, donc ok
MAT CORR P	31	AT	ma grille a cinq points pour la méthodologie parce que ils doivent respecter les consignes que j'ai donné, les exigences du travail. Donc j'ai cinq pour cent. Ensuite de ça, la structure du texte. J'ai 25 points. Ça concerne l'introduction, soit le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé sont présents, le développement - est-ce que le développement cerne les aspects principaux du sujet dont il est question, est-ce qu'il y a des enchaînements logiques parce que des fois il y a des ruptures - puis donc c'est ici que je vais le signaler - est-ce que les idées sont bien illustrées - parce que des fois il y en a qui partent et je ne sais même pas... ils ont complètement perdu le texte en cours de route, donc, c'est ça. Pour ce qui est du contenu c'est 40 points.
QS	32	JR	Donc, il y a vraiment une distinction entre la structure, la présence, puis après ça le contenu ce qu'on en a fait de ces éléments-là ?
HAB COR	33	AT	Exactement et je sais que ça fait un peu structure autistique-là. Je travaille sur un projet sur les asperger eux ils ont la structure puis après il faut qu'ils remplissent des affaires, mais, comment dirais-je, c'est parce que des fois il y a vraiment des bonnes idées tout mal foutues.

MAT CORR P	34	AT	C'est pour ça que je veux distinguer le fond de la forme pour faire ressortir les forces et les faiblesses et puis je mets aussi des commentaires sur le style. Ce n'est pas parce qu'on ne fait pas de fautes qu'on a un style élégant. C'est pour ça que je pénalise la langue, mais je mets toujours une appréciation sur le plan du style. Alors, si c'est écrit élégamment, s'il y a des maladroites je le précise parce que ça c'est les fautes c'est la quantité de fautes, mais la qualité aussi de, mais il y en a des fois qui font des fautes, mais qu'ils ont une expression élégante et puis je leurs dis c'est un plaisir de vous lire parce que vous avez... malgré les fautes... Oui c'est ça, des fois il y en a qui m'écrivent des jolies phrases, mais il y a plein de fautes, je veux quand même leurs souligner parce que ce n'est pas tout négatif donc là je suis prêt à attaquer ma première copie
QS	35	JR	Habituellement, quand tu corriges, tu fais une lecture, est-ce que tu fais une seule lecture ?
HAB COR	36	AT	Non, généralement, j'en fais deux. Généralement, je regarde tout ce qui est langue et une fois que j'ai corrigé tout ce qui est langue, je passe au fond, mais des fois, ça dépend. Des fois, je suis emporté, je trouve ça bon et je peux mettre... je n'ai pas de façon immuable de fonctionner. Puis ça dépend des journées, ça dépend de mon humeur ça dépend de l'étudiant, ça dépend de pleins de facteurs.

ANNEXE 16

Codification d'une entrevue avec un enseignant
(en ordre de codes)

Entrevue AT
(en ordre de codes)

DEP	8	AT	Pas du tout. Chacun fait ce qu'il veut, il y en a qui mettent une lettre, pardon, une note sur le cahier et il n'y a aucune grille.
DEP	26	AT	Alors, euh, nous, on a intégré la langue à la pondération. Avant, on faisait une note sur 100 et on enlevait 30 points. Là, on a intégré la pondération donc le 30 % de langue il est inclus. Et donc on utilise la fréquence des erreurs. C'est moins pénalisant pour eux et puis ils peuvent voir leur progression aussi. Parce que je veux dire quelqu'un qui fait 30 fautes perd 30 points et quelqu'un qui en fait 60 perd aussi 30 points. Donc là ils ont une idée de ce qu'ils améliorent ou ils améliorent pas. Moi j'aime ça cette façon de fonctionner. Je trouve que ça leur donne une heure plus juste.
HAB COR	30	AT	Moi, je n'ai pas de demi-points. Bon, l'orthographe d'usage je la pénalise une fois, la typographie, quand le titre n'est pas souligné, je le pénalise une fois, mais toutes les erreurs de <i>tout</i> , de tous les accords - groupe verbal, groupe nominal, participe passé, forme verbale - j'enlève toute structure, j'enlève toute ponctuation, j'enlève tout, puis tout ce qui est, on a une rubrique V, c'est vocabulaire, impropriété, anglicisme, registre de langue, j'enlève tout. Alors moi, quand je vois que dans la même phrase il y a deux fois le même mot, je mets vocabulaire, puis ça ne marche pas, j'enlève. Donc ça me permet de vraiment je ne fais pas de cadeaux avec ma grille, donc ok
HAB COR	33	AT	Exactement et je sais que ça fait un peu structure autistique-là. Je travaille sur un projet sur les asperger eux ils ont la structure puis après il faut qu'ils remplissent des affaires, mais, comment dirais-je, c'est parce que des fois il y a vraiment des bonnes idées tout mal foutues.
HAB COR	36	AT	Non, généralement, j'en fais deux. Généralement, je regarde tout ce qui est langue et une fois que j'ai corrigé tout ce qui est langue, je passe au fond, mais des fois, ça dépend. Des fois, je suis emporté, je trouve ça bon et je peux mettre... je n'ai pas de façon immuable de fonctionner. Puis ça dépend des journées, ça dépend de mon humeur ça dépend de l'étudiant, ça dépend de pleins de facteurs.
HAB CORR P	9	AT	Moi, je trouve que ça me facilite la vie parce que quand les étudiants voient ce qui a bien été, ils sont contents et depuis que j'enseigne, depuis 1991, je pense que je n'ai jamais eu de révision de note. Quand j'en ai eu, c'est parce que je me suis planté et que j'ai mal compté, que je suis nulle parce que parfois j'oublie des points, il y a juste ça. Je n'ai jamais eu de contestation comme non c'est pas juste ou alors pourquoi j'ai seulement 36 sur 40 c'est bon j'aurais du avoir 40 sur 40, des élèves qui ont déjà 90 %. Tous ceux qui viennent chialer, ce sont les meilleurs, mais les faibles, ils comprennent et je pense que ma grille, et je pense que ma grille est parlante pour eux, c'est pour ça que je l'utilise

MAT CORR P	31	AT	ma grille a cinq points pour la méthodologie parce que ils doivent respecter les consignes que j'ai donné, les exigences du travail. Donc j'ai cinq pour cent. Ensuite de ça, la structure du texte. J'ai 25 points. Ça concerne l'introduction, soit le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé sont présents, le développement - est-ce que le développement cerne les aspects principaux du sujet dont il est question, est-ce qu'il y a des enchaînements logiques parce que des fois il y a des ruptures - puis donc c'est ici que je vais le signaler -est-ce que les idées sont bien illustrées - parce que des fois il y en a qui partent et je ne sais même pas... ils ont complètement perdu le texte en cours de route, donc, c'est ça. Pour ce qui est du contenu c'est 40 points.
MAT CORR P	34	AT	C'est pour ça que je veux distinguer le fond de la forme pour faire ressortir les forces et les faiblesses et puis je mets aussi des commentaires sur le style. Ce n'est pas parce qu'on ne fait pas de fautes qu'on a un style élégant. C'est pour ça que je pénalise la langue, mais je mets toujours une appréciation sur le plan du style. Alors, si c'est écrit élégamment, s'il y a des maladroites je le précise parce que ça c'est les fautes c'est la quantité de fautes, mais la qualité aussi de, mais il y en a des fois qui font des fautes, mais qu'ils ont une expression élégante et puis je leurs dis c'est un plaisir de vous lire parce que vous avez... malgré les fautes... Oui c'est ça, des fois il y en a qui m'écrivent des jolies phrases, mais il y a plein de fautes, je veux quand même leurs souligner parce que ce n'est pas tout négatif donc là je suis prêt à attaquer ma première copie
MAT EXA	11	AT	Bien, c'est parce que je les fais travailler dans un cahier, parce qu'ils travaillent en classe, puis pour comment je dirais, ça se fait comme en deux temps. Je ne veux pas qu'ils aient fait des trucs en dehors, qu'ils les ramènent ou qu'ils fassent des travaux. Donc, je préfère un cahier et
MAT EXA	14	AT	C'est un cahier maison collège avec euh
MAT EXA	16	AT	Tout le monde peut s'en servir de ces cahiers-là.
MAT EXA	18	AT	Alors, on leur fournit gratos en plus parce que souvent il y en a qui prennent du papier de piètre qualité, ça déborde, ça traverse, c'est mal foutu. Moi, je suis très sensible à la présentation des travaux. Quand un travail est mal écrit à simple interligne, des fois, c'est écrit jusqu'à la fin et je mets du jaune et je dis «avez-vous remarqué ce qu'il y a écrit ici», et puis je ne supporte pas les choses crados, ça me prédispose défavorablement. Et je leur ai dit, ils le savent, donc, ils font des efforts parce que sinon, j'ai déjà rendu des travaux genre «désolé des affaires comme ça, c'est le brouillon», «ça c'est correct, mais je veux quelque chose de»...
MAT EXA	20	AT	Il n'y a jamais tant de feuilles qui n'ont pas servi.
MAT EXA	23	JR	Ah ! Ok, c'est juste recto.
MAT EXA	24	AT	Donc, il y a huit pages. Je sais que ce n'est pas bien pour nos arbres, mais moi je préfère lire les travaux uniquement sur le recto. Donc, c'est pour ça que je leur donne le cahier parce que sinon j'ai des trucs tellement pénibles et je suis sûr que c'est broché et tout organisé, qu'il n'y a pas de feuilles qui s'en vont et des fois, ça leur arrive de brocher dans le désordre et je lis et je dis :« bien là, il y a un problème», alors on débrosche et on rebrosche dans l'ordre. Là, je sais où on s'en va. Il peut leur arriver qu'ils sautent une page, cela dit, mais sinon voilà.
MAT EXA	28	AT	À peine plus parce qu'on ne peut pas être plus...que le pape.

PREP EXA	4	AT	Moi, je ne fais jamais de surprise à mes élèves pour commencer. On a étudié Don Juan au complet et en atelier travaux pratiques. J'ai posé des questions précises concernant trois scènes : la première scène, c'était l'acte un scène un. On a travaillé la tirade où Sganarelle peint son maître. Ensuite, l'acte un scène deux. On a étudié l'éloge de la fidélité par Don Juan et la dernière scène, ça a été acte cinq scène deux, l'éloge de l'hypocrisie. Ce que j'ai fait, c'est que j'ai mis des questions sur acétates. Chacun a travaillé, chacun a répondu aux questions et j'ai fait un corrigé oral, mais rien écrit et je leur ai expliqué que c'était du travail préparatoire surprise. Le jour de l'examen, il est sorti deux des trois textes, alors ils ont été très surpris. Ça fait que, normalement, tout le monde a des choses à me dire, tout le monde a de la viande à mettre autour de l'os et ce que je leur ai préparé aussi, c'est une espèce de plan de l'analyse littéraire avec tout ce qui faut faire : introduction, sujet amené, sujet posé, sujet divisé, premier paragraphe, idée principale deuxième paragraphe, idée principale, idées secondaires, pro textuelle, patin et couffin,
PREP EXA	6	AT	Chacun en a eu un. J'ai des élèves qui sont très bons. Ce n'était pas obligatoire cela dit. Pour les plus faibles, je voulais qu'ils s'en servent et je voulais qu'ils viennent me consulter pendant la rédaction parce que moi j'estime que faire comme on fait au BACC en France, le commentaire composé, nos élèves ne peuvent pas faire ça pas pour le régulier. Peut-être au BI, ils en sont capables, il n'y a aucun problème, mais moi, c'est ce que j'ai. Par contre, il y a toujours deux sujets : un qui est plus difficile que l'autre et je suggère aux très bons de prendre le plus difficile parce que ça représente un défi un petit peu plus consistant pour eux, mais les très faibles, je leur dis « prenez donc celui là qui est plus facile, plus abordable qu'on l'a suffisamment décortiqué puis ça devrait fonctionner ». Ensuite, je leur ai expliqué clairement la consigne. Je leur ai dit de choisir un des deux sujets. Je leur ai dit d'amener leur cahier coop, de lire le sujet, de lire le texte, de l'annoter, de relever les procédés d'écriture, de faire un plan, de venir me voir, d'avoir en main la première analyse littéraire qui a été faite avec la grille et de s'en servir. Vraiment, je pense qu'ils sont bien préparés parce que je fais beaucoup d'ateliers préparatoires et j'ai toujours le corrigé de mes ateliers pour être sûr qu'ils ont fait tout ce que je voulais, qu'ils aient les preuves. Enfin, j'ai mon livre et tout ce qu'il faut et là la grille de correction, il l'avait avant le travail. Donc, ils ont toujours, enfin chez moi, il n'y a pas de surprises. Ils ont toujours tout, ils savent à quoi s'attendre. Vraiment, il n'y a pas de surprises.
PREP EXA	12	AT	puis pour leur apprendre à travailler avec des contraintes pour le 103, ils apportent pas leurs feuilles. Ils travaillent dans un cahier et cette analyse-là, ils l'ont fait en quatre heures et demie en classe devant moi parce que je veux dès la première session les habituer parce qu'ils ne savent pas c'est quoi travailler quatre heures d'affilée parce qu'eux ils butinent, ils font une petite affaire, une petite affaire, mais déjà deux heures c'est compliqué et qu'au secondaire ils ne sont pas habitués à faire ce genre de chose. Moi, c'est pour les mettre au parfum, puis généralement, ils sont contents d'avoir fait ça parce que, puis ils ne sont pas surpris de passer quatre heures et demie dans une salle quand ils sont en 103.

QS	1	JR	Alors je vais te poser deux ou trois questions pour commencer puis après... il fait qu'il va y avoir des choses qu'il faut que tu me donnes tout à l'heure, c'est-à-dire, est-ce que tu travailles avec une grille de correction, est-ce que il y a des consignes que tu as demandé aux élèves, puis c'est ça en fait, puis avec quel matériel tu corriges.
QS	3	JR	Alors, c'était quoi la consigne que tu avais donnée aux élèves ?
QS	5	JR	Chacun en a eu un ?
QS	7	JR	Cette grille-là, elle est départementale ou ?
QS	10	JR	Et qu'est-ce que c'est ce cahier d'examen ? je vois qu'il y en a un pour chacun.
QS	13	JR	C'est un cahier maison ?
QS	15	JR	Est-ce que ça existe dans d'autres disciplines ?
QS	19	JR	Et ce cahier-là, il peut resservir une deuxième fois pour un autre examen parce qu'il y a plein de feuilles qui n'ont pas servi.
QS	21	JR	Il y en a combien de feuilles dans le cahier ?
QS	25	JR	Dans ta grille, il y a combien, c'est quoi le pourcentage pour le contenu, le fond et la forme ?
QS	27	JR	Le mettre un peu plus exigeant que le Ministère à une trente cinq ?
QS	29	JR	Vous mettez tout à l'équivalent d'un point ?
QS	32	JR	Donc, il y a vraiment une distinction entre la structure, la présence, puis après ça le contenu ce qu'on en a fait de ces éléments-là ?
QS	35	JR	Habituellement, quand tu corriges, tu fais une lecture, est-ce que tu fais une seule lecture ?
Z	2	AT	D'accord.
Z	17	JR	Ok.
Z	22	AT	(Elle compte)

ANNEXE 17

Codification de la correction d'une V1
correction papier-crayon

AT
Correction papier-crayon

OBS EL	1	AT	Voilà donc je jette un coup d'œil ce qui m'a décortiqué et je vois qu'il ne m'a pas décortiqué grand ... le plan
QS	2	JR	L'élève, c'est J.
OBS TX	3	AT	C'est J., sujet numéro deux. Donc j'ai mes affaires et je vois qu'il n'a pas utilisé grand-chose. Je jette un coup d'œil rapide, la version théâtrale de Don Juan, de toute façon c'est tout et
OBS EL	4	AT	J., je l'ai vu partir un petit peu plus tôt, alors si jamais il y a trop de fautes, je lui ferai remarquer qu'il aurait eu le temps de se relire parce que je trouve qu'il ne profite pas suffisamment de toute l'aide que j'apporte.
OBS TX	5	AT	Là, déjà, franchement, donc je regarde la page, je corrige tout. Comme là, je vois qu'il y a un problème de typographie.
HAB CORR P	6	AT	Je corrige en vert sur la copie puis je mets à la mine sur ma grille parce que des fois j'ai besoin d'effacer puis des fois je suis trop sévère, et d'autre je ne suis pas assez sévère, donc ça me permet de rectifier.
QS	7	JR	Une fois terminé, tu la retranscris ou tu la laisses à la mine ?
HAB CORR P	8	AT	Je la laisse à la mine et puis je la mets... euh non, mais je n'utilise pas de rouge par contre. Ok alors je lis à voix haute.
EC CM FR	9	AT	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin.</i> Bon là, il y a un problème où est le verbe dans la phrase, donc ça ne marche pas déjà. J'entoure et je le mets en dessous S1 et un problème de structure de phrase.
EC CM FR	10	AT	<i>La version théâtrale de Dom Juan</i> déjà là le titre n'est pas souligné et ça me fatigue parce que depuis le début de la session encore un problème de typographie.
EC CM FR	11	AT	<i>écrit par Molière</i> donc un G3 ici donc j'ai toujours ma grille pas loin.
EC CM FR	12	AT	<i>en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes ...</i> Bon là il y a un truc qui ne marche pas, si vous êtes élevés dans l'ordre social...
EC CM FR	13	AT	<i>élèves dans l'ordre social</i> déjà vous maladroit parce qu'on n'est pas supposé ni interpellé le lecteur ni rien donc là il y a une faute d'orthographe d'usage dans l'ordre social.
EC CM FR	14	AT	<i>Dom Juan</i> encore une faute de typographie, je ne le compterai pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses.
HAB CORR P	15	AT	(encore une faute de typographie je ne le compterai pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses)
EC CM FR	16	AT	<i>critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82,</i> donc là j'entoure parce que là il manque le ...
EC CM FR	17	AT	<i>Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin</i> quand on parle du personnage, c'est un don d o n personnage et non un d o m. Je l'ai répété 50 fois, mais là, il l'a écrit et je le pénalise parce que ça n'a pas de bon sens. Tu sais, je lui ai pardonné une fois. Je mets un crochet. Dans quoi je vais mettre ça dans la typographie ? Aussi puis celui-là je le compte.
EC CM FR	18	AT	<i>se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie.</i> Donc encore un problème de structure de phrase. Je vais avoir du mal avec J. parce que lui il va falloir que je le prenne à côté de moi pour tout lui expliquer parce que lui lire la phrase à voix haute pour qu'il comprenne que syntaxiquement elle n'est pas correcte.

EC CM FR	19	AT	<i>C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan</i> donc là je mets un crochet, mais je ne le pénalise pas parce que je lui ai déjà pénalisé pour la typographie.
CM POS FR	20	AT	<i>utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société.</i> Bon <i>Dom Juan</i> utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société, ça c'est une bonne phrase, alors je ne comprends pas pourquoi il me fait des phrases insyntaxiques [sic : asyntaxiques], puis là il est capable de me faire une bonne phrase. S'il se relisait systématiquement comme je lui dis de faire, il devrait faire des bonnes phrases, ok.
CM POS FR	21	AT	<i>Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société.</i> Donc ça c'est une très belle phrase.
EC CM ST	22	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i> ça je lui ai déjà dit non pas ici dans le développement, ok, parce qu'on ne parle pas dans l'introduction de champs lexicaux efficaces. Après,
EC CM FR	23	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i> point virgule là il y a un problème de ponctuation.
EC CM FR	24	AT	Là, je l'ai corrigé, parce que je suis découragé de le voir 50 fois <i>Dom Juan</i> avec un M.
EC CM FR	25	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie</i> donc à l'aide d'une tirade il me manque le d', il y a un problème de structure de phrase S1.
EC CM FR	26	AT	<i>sous ses différents arguments,</i> est-ce qu'on dit sous ses différents arguments, non on dit à l'aide donc un mauvais relationant donc S3.
DEP	27	AT	On a changé de grille il y a pas longtemps.
EC CM FR	28	AT	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques</i> Qui est-ce qui est suivi ? Ce sont les différents arguments, il n'y a pas de « s » donc G3.
EC CM FR	29	AT	<i>de la critiques</i> pourquoi il m'a mis un « s » donc critique avec un « s » donc G1.
EC CM FR	30	AT	<i>des faux dévots et pour finir de la société en général. Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie ...</i> Ça c'est la fin de la phrase précédente.
EC CM FR	31	AT	<i>sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.</i> Cette phrase est insyntaxique [sic : asyntaxique], je ne comprends pas qu'il puisse faire des phrases insyntaxiques [sic : asyntaxiques] comme ça. S1.
EXPL CM FR P	32	AT	donc là c'est sur que sur le plan de la langue écrite, il y a trop d'erreurs syntaxiques entrave la compréhension de votre texte, c'est clair. Je vais avoir beaucoup de mal à noter J. Je continue avec la langue et je verrai après le fond.
EC CM ST	33	AT	<i>En premier lieu,</i> alors là je mets mon petit « md » qui signifie maladroit parce que je leur ai expliqué qu'on ne commençait pas par premièrement, deuxièmement, troisièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, primo, secundo, tertio. On a plus de vocabulaire que ça, on a un lexique plus riche que ça, donc maladroit.
EC CM FR	34	AT	<i>En premier lieu, Dom Juan se confit</i> avec un t comme un confit de canard... Je vais mettre G4 pour la forme verbale.
Z	35	JR	Ça a l'air meilleur que se confier.

EC CM FR	36	AT	<i>à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie. Ah ! c'est lourd, hein sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie ? J'écris que c'est lourd.</i>
EC CM FR	37	AT	<i>confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps</i> Il y a un problème de relationnant <i>pour se défendre de ce mode de vie</i> pour...je ne vois pas ce qu'il veut dire. Structure de phrase encore, donc S1 S4, parce que s'il avait un autre relationnant, ce serait plus clair, mais S3 plutôt 1 donc je mets les deux codes. Toutes les erreurs de syntaxe
EXPL CM FR	38	AT	il faudrait que je lui explique à voix haute. Je ne suis pas sûr, parce que s'il m'a écrit ça, c'est que pour lui, c'est correct. Donc, ça veut dire que je peux bien mettre des codes, mais est-ce qu'il va savoir c'est quoi le problème ?
EC CM FR	39	AT	<i>qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan</i> Chaque fois, le M. Je le souligne.
CM POS FR	40	AT	<i>Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie.</i> Bon, pourquoi cette phrase ? Elle est bien construite.
EC CM FR	41	AT	<i>Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces</i> Bon là, a mis une grimace avec un « s ». Donc G1.
EC CM FR	42	AT	<i>fait par des grimaciers</i> Problème d'accord du participe passé.
EC CM FR	43	AT	Bon, ça, ça me fatigue parce qu'il utilise des mots du texte. Or, il aurait dû mettre des guillemets. Je vais mettre des guillemets et je vais enlever des points et je vais pénaliser pour typographie parce que ça fait partie du champ lexical qu'on a trouvé, du champ lexical du théâtre d'abord puis du cirque. Ensuite, donc, il aurait dû s'en servir tout de suite et après il le redit. Donc, ça fait répétition. Je vais mettre, je vais pénaliser à typographie ici.
EC CM FR	44	AT	<i>Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit</i> Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, Stratagème utile, ça me fatigue aussi qu'il utilise le vocabulaire du texte et qu'en plus, il le répète. Donc, là, je vais faire une flèche et je vais préciser répétition et ils sont habitués à mes « md » maladroit et à mes rep (répétition), donc, ça ne marche pas.
EC CM FR	45	AT	<i>Il essait</i> avec un « t », ça ne marche pas.
EC CM FR	46	AT	<i>de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. » Il essait de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie.</i> Bon, là, c'est un problème de structure de phrase ici. S1. <i>si ce n'était que de l'hypocrisie.</i> Peut être sans l'hypocrisie, ce n'est pas clair, mais je vais pénaliser pour la langue.
CM POS FR	47	AT	Bon, l'appel de note, c'est bon. Bien fait.
EC CM FD	48	AT	<i>Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse</i> Qu'est-ce que, je ne comprends pas <i>les signes dévots.</i> « Que voulez-vous dire? »
EC CM FR	49	AT	« <i>Il y en a tant d'autre comme moi,</i> Le texte est mal cité, car <i>il y en a tant d'autres comme moi</i> est au pluriel. C'est recopié avec des fautes.

EC CM FR	50	AT	<i>se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin. Donc ce s e au lieu de c e . Donc G5.</i>
CM FD	51	AT	<i>Il continue son argumentation en démontrant son efficacité</i> Donc, j'imagine l'efficacité de l'argumentation.
CM FD	52	AT	<i>pour ce sortir du pétrin</i> Je ne sais pas trop ce que ça veut dire. Je vais regarder ça après.
EC CM FR	53	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref</i> Une brève, donc G1.
EC CM FR	54	AT	<i>comparaison entre lui et le clergé. , la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Énoncer un exemple, ça me fatigue un peu.
EC CM FR	55	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Non, ça me fatigue. Vocabulaire.
EC CM FR	56	AT	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. J'ai dit qu'il fallait utiliser les chiffres romains pour parler des siècles, donc, typographie. T2.</i>
EC CM FR	57	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer</i> Encore démontrer, donc vocabulaire ici. Tout à l'heure, je ne l'ai pas mis parce que s'il démontre l'efficacité de son argumentation, ça peut aller, mais ici, ça ne marche pas. Alors, Vocabulaire.
EC CM FR	58	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode :</i> Bon, là, encore, il reprend. Alors, je mets des guillemets parce que ça fait partie du texte et il le reprend encore. Donc ça, c'est un extrait. Je lui écris « extrait de la tirade ».
EC CM FR	59	AT	<i>« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que</i> Vraiment, il ne recopie même pas les citations comme il le faut. Je pénalise. Désolé, « recopiez les citations sans fautes ». Puis, fautes avec un « s », donc mauvais relationnant. S3.
CM POS FR	60	AT	<i>de sa main ferme la bouche de tout le monde. »</i> Citation ibidem. Ça, ça marche.
EC CM FR	61	AT	<i>Seule l'éthique social</i> Seule l'éthique social...e.
EC CM FR	62	AT	<i>peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle</i> Donc, 17 ^e , encore typographie. Mais là, je ne la compterai pas.
CM FR	63	AT	<i>en France.</i> Des fois, je me demande si c'est des phrases de lui tout seul.
CM FR	64	AT	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle</i> Je ne vois même pas pourquoi il met ça ici. On verra, bon.
EC CM FR	65	AT	<i>Par la suite, il</i> C'est qui, il ? Bon, là, j'ai un pronom, mais je n'ai pas de référent parce que là on est rendu à l'éthique sociale. Il y a toutes sortes d'affaires, donc ça me prend l'antécédent il. Donc S4.
CM FR	66	AT	<i>il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes</i> Ok. Ça y est, je comprends ce qu'il veut dire de la phrase précédente.
EC CM FR	67	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin :</i> « ... Quand on coupe, il faut mettre des crochets. Je pense que je ne vais pas compter toutes les fautes parce que je pense qu'il va avoir zéro. Pareil. Typographie encore.
EC CM FR	68	AT	<i>qui se sont fait un bouclier</i> Ça ne marche pas, la citation est tronquée au mauvais endroit. Elle est asyntaxique, donc ça, ça ne marche pas.
EC CM FR	69	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin</i> S1. Désolé, parce que la phrase, elle n'est pas syntaxique.

EC CM FR	70	AT	<i>qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer</i> Non, ça ne démontre rien. Vocabulaire.
EC CM FR	71	AT	<i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils</i> Je ne sais pas c'est qui est l'antécédent de Ils. S4.
EC CM POS FR	72	AT	<i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs</i> Ils sont plusieurs, donc ça c'est bon. Oups ! Je me suis trompé.
EC CM FR	73	AT	<i>qu'ils sont plusieurs à mettre en action</i> Mettre en action, il y a un problème de vocabulaire.
EC CM FR	74	AT	<i>cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre).</i> en autre, c'est entre autres, donc vocabulaire.
EC CM FR	75	AT	<i>La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car je mets un petit truc, car c'est maladroit de commencer par car. Je leur ai déjà dit donc.</i>
EC CM FR	76	AT	<i>Car il dresse un portrait</i> Là, la phrase est carrément asyntaxique. Je mets un S5, car il aurait dû mettre une virgule.
EC CM FR	77	AT	<i>Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale.</i> Adhère pas de H, donc orthographe d'usage.
EC CM FR	78	AT	<i>adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé</i> G3. é e.
EC CM FR	79	AT	<i>par tout le monde au 17^{ème} siècle</i> Encore une fois, sa typographie, mais je ne la compterai pas celle-là.
EC CM FD	80	AT	<i>et il fait de cela son principal argument « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, J'ai vu ça auparavant, donc ça va être une répétition.</i>
CM FD	81	AT	<i>et tous les vices à la mode passent pour vertus.</i> Donc ça va être...je vais regarder après là répétition.
EC CM FR	82	AT	<i>Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle</i> Encore la typographie.
EC CM FR	83	AT	<i>est très bien énoncé</i> Encore le énoncé. Il y a double faute : vocabulaire et accord du participe passé.
EC CM FR	84	AT	<i>par Dom Juan et</i> Je ne comprends pas le mot. Je vais mettre un point d'interrogation.
CM POS FR	85	AT	<i>car pour lui : « C,est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accomode aux vices de son siècle. ».</i> Citation, appel de note. Ça, ça va.
EC CM FR	86	AT	<i>Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis</i> Avec un « s ». Orthographe d'usage.
EC CM FR	87	AT	<i>l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan. En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Avec un « S ».
EC CM FR	88	AT	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Il manque la virgule ici à cinq.
EC CM FR	89	AT	<i>l'éloge de l'hypocrisie dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan.</i> Donc, la deuxième partie de la phrase est, ça ne marche pas. Problème de syntaxe.

EC CM FR	90	AT	<i>Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots</i> Il rapporte... Non, ça ne marche pas. Il rapporte son argumentation. Non, ça ne marche pas... <i>aux dévots...</i> Non, ça ne marche pas. Syntaxe.
EC CM FR	91	AT	<i>car ils sont car ils sont</i> prend une virgule ici.
EC CM FR	92	AT	<i>car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur</i> Avec un « s », valeurs. Donc G1.
EC CM FR	93	AT	<i>fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses</i> Bon, d'abord, c'est <i>controverses</i> , et <i>d'en tirer ces controverses se rapportant à la société</i> , et <i>d'en tirer ses controverses</i> , qu'est-ce qu'il veut dire <i>en tirer ses controverses se rapportant à la société</i> ?
EC CM FD	94	AT	<i>Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses</i> Je ne comprends pas. Confus. Vraiment, je ne comprends pas ce qu'il veut dire.
CM FD	95	AT	<i>d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak).</i> Bon, ok, c'est un petit peu raide, mais... Un peu raide comme ouverture.
CM TX	96	AT	Bon, maintenant, je me suis occupé des fautes. Donc, maintenant, je vais regarder, mais je vais regarder le texte. Mais j'ai un problème terrible. Vraiment trop d'erreurs syntaxiques, trop d'impropriétés et trop d'erreurs de tout type et c'est vraiment problématique. Alors, l'introduction.
CM ST	97	AT	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élèves dans l'ordre social.</i> Bon, ça, c'est son sujet amené. Il est là, mais c'est tellement mal exprimé.
CM POS ST	98	AT	<i>Dom Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, Donc le sujet posé est là.</i>
EC CM FD	99	AT	<i>ligne 28 à 82, Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde.</i> C'est faux, c'est une mauvaise information. Comment ça il se défend ? Donc, ça, ça ne marche pas.
CM ST	100	AT	<i>C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général</i> Il y a des informations qui sont là, mais c'est tellement mal fagoté. Ça ne marche pas.
CM ST	101	AT	<i>Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde</i> Point d'interrogation. Non, c'est faux. Donc, sujet amené. Les éléments sont là, mais très maladroit. Très maladroitement exprimé. Donc, il a eu une bonne phrase et puis il a des répétitions et il parle de la critique. Ici, non. Donc les éléments sont là, mais maladroitement exprimé. Vraiment là.
QS	102	JR	Pourquoi tu écris ce commentaire-là sur la grille plutôt que sur le...
HAB CORR P	103	AT	Parce que j'ai déjà toutes mes affaires ici. Donc, ça m'évite de répéter les... Donc parce qu'il y a déjà des affaires ici et que je peux indiquer. Là, par exemple, c'est indiqué.

EC CM ST	104	AT	Ce n'est pas indiqué comment le sujet va être traité. Je mets là. J'enlève le pas, mais je mets encore « maladroit ». C'est beaucoup vraiment de maladresse. Donc, l'introduction est très maladroite. Pour le travail, je lui ai déjà fait recommencer l'introduction. Vraiment, je ne suis pas fière de ça.
OBS EL	105	AT	Et comme je te l'ai dit, il est parti plus tôt. Donc je ne suis pas contente. Il n'est pas venu me voir, je ne suis vraiment pas contente.
EC NOTE	106	AT	Je vais mettre cinq points pour l'introduction parce que je ne suis pas très méchante vraiment là et puis bon la copie est déjà toute ...
HAB CORR P	107	AT	Je ne veux pas écrire trop de stock ici. Donc je départage pour qu'il ne se sente pas envahi, hein. Ensuite
PREP EXA	108	AT	je leur ai fait le corrigé je leur ai expliqué qu'il fallait qu'ils m'expliquent c'est quoi la place de l'hypocrisie dans la société. Il y avait tout un champ lexical, mais il le met au mauvais endroit et ensuite, la conduite qu'il projette, c'est la satire des dévots, mais je ne vois pas...
CM FD	109	AT	<i>En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : Donc il manque des affaires plus évidentes, mais quand même, il a trouvé des éléments.</i>
CM FR	110	AT	<i>« C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. Ça, la phrase, elle est mal foutue .</i>
CM FR	111	AT	<i>Dom Juan explique les signes dévots C'est mal construit.</i>
CM FD	112	AT	<i>qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin. Vraiment confus. J'ai de la misère à comprendre ce qu'il veut dire. Donc, première partie, il est supposé de m'expliquer quelle est la présence de, quelle est la place de l'hypocrisie dans la société, les avantages de l'hypocrisie religieuse, mais il me manque des morceaux. C'est lacunaire. Donc là, c'est sûr qu'il n'a pas relevé tous les éléments importants du texte. Je vais lui mettre ici : «vous n'avez pas su relever les éléments importants du texte et les interpréter ». [coche sur la grille] Donc, pareil ici. Bon. Choisir des exemples et des citations pertinents. Je ne le mettrai pas ici parce que ce qu'il a pris, c'était bon, mais sinon ça ne marche pas.</i>
CM ST	113	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Je ne vois pas c'est quoi son idée principale. Cette idée principale-là, je ne vois pas pourquoi il a divisé ça. En plus, il divise ça en trois, alors que dans le corrigé, on l'avait divisé en deux. Donc,
CM FD	114	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. Il ne fait pas de comparaison entre lui et le clergé. Donc, pertinence. Point d'interrogation. Je ne vois pas pourquoi il met ça là.</i>
CM FD	115	AT	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Mais encore...</i>

CM ST	116	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Donc il a mis ici que c'était un vice à la mode et il le met derrière troisième partie. Donc, il y a un problème de structure de paragraphe.</i>
EC CM FD	117	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Il y a un problème de structure de paragraphe. Donc, là, il va falloir que je lui mette « cf » pour le deuxième paragraphe parce qu'il me fait deux paragraphes différents pour me parler de la même chose. Ça ne marche pas, donc ici « cf deuxième paragraphe ».</i>
EC CM FD	118	AT	<i>Puis d'ailleurs, c'est ça. Je vais prendre un surligneur. Est-ce que j'en ai un ici ? Donc, pour démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode et là, il me dit que l'hypocrisie est utilisée par tout le monde au 17^e siècle. Donc, j'espère qu'il va voir surligneur bleu. Normalement, il va voir que dans deux paragraphes différents</i>
EC CM FD	119	AT	<i>il me parle de la même chose encore. La même citation que là : vices à la mode. Et je le mets ici vices à la mode donc « cf page suivante ». Donc, j'espère qu'il va comprendre et qu'il y a de la répétition et qu'il y a un problème de construction de paragraphe.</i>
CM FD	120	AT	<i>« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale Je ne sais pas s'il sait vraiment ce que ça veut dire ça. J'ai le goût de lui écrire : est-ce que vous avez trouvé ça tout seul ?</i>
EC CM FR	121	AT	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche Alors, on va dire que c'est la noblesse.</i>
EC CM FD	122	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Don Juan ne peut pas se critiquer lui-même : il est imbu de sa personne. Donc, je mets lui-même que c'est « impossible ». Don Juan n'est pas capable de faire de l'autocritique, donc, impossible.</i>
CM FR	123	AT	<i>Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument : « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société Des fois, il utilise du vocabulaire intéressant.</i>

EC CM FD	124	AT	<p><i>du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan.</i></p> <p>C'est bien, mais il redit ça aussi. Ça aussi, c'est une répétition de ce qu'il m'a dit. Donc, sa critique des dévots est le résumé de son mode de vie et là tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partie du mode de vie. Donc, vous l'avez dit au passage « répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent ». Bon, ça, ça ne va pas bien. C'est deux ou trois idées directrices. Le travail est mal construit.</p>
CM FD	125	AT	<p>Donc, le développement, je vais encore utiliser le mot maladroit. Texte mal construit, donc. Ah ! la la la la ! Il n'y a pas d'enchaînement logique. Il mélange des affaires. Donc, je parlerais de lien logique entre les parties. Donc, je vais mettre un petit crochet ici. Puis, euh, il... Non.</p>
EC NOTE	126	AT	<p>Donc, je mettrais cinq pour le développement. C'est tout.</p>
CM TX	127	AT	<p>Mal, et puis, ce qu'il a comme... C'est le deuxième travail. Moi, je me serais attendu à ce qu'il soit meilleur. Je vois qu'il n'est pas meilleur que le premier. Alors, les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente. Ça, je le mets en bleu parce que c'est...mais il faut que je lui mette quand même quelque chose de... Pour ne pas être trop négative, il a quand même trouvé des choses intéressantes, mais donc, je vais quand même lui mettre, tu sais, donc, vous avez relevé des éléments intéressants quand même, mais parce que c'est général, votre analyse est maladroitement construite. J'espère que, alors, ça me cause un problème, car je sais qu'il va voir ça et il va être terriblement déçu. Puis en plus, en sortant, il m'a dit ça a bien été j'ai tout bien. Mais mon dieu, quel...Donc, les exigences, mais je suis désolée, mais je vais mettre plus ou moins, car il n'a pas respecté ce que j'avais dit de faire. Avec tout ce que j'avais expliqué. Donc, je vais mettre trois points ici sur cinq. Vraiment parce que je suis puis le contenu, c'est tout un problème de cohérence. Oh boy,</p>
OBS EL	128	AT	<p>J'espère que ça va être mieux pour mes autres amis parce que donc je vais mettre...en plus c'était le sujet le plus difficile. Je ne comprends pas pourquoi il a pris le sujet le plus difficile.</p>
EC NOTE	129	AT	<p>Je ne comprends pas. Sur 40, je vais lui mettre 25 points. Il a quand même des affaires, ça va vraiment faire une mauvaise note.</p>
EC CM FR	130	AT	<p><i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Ça, c'était superflu de rajouter que c'était dans l'acte 5 scène 2.</p>
EC CM FR	131	AT	<p><i>et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots</i> Ça, ça ne marche pas.</p>
CM FR	132	AT	<p><i>car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur</i> Ça, ça marche.</p>
CM ST	133	AT	<p><i>fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak).</i> Donc, la conclusion, on va dire qu'elle élargit maladroitement le cadre de réflexion, mais bon. Plutôt que de me mettre n'importe quoi, ne faites pas d'ouverture. À la limite, s'il pouvait me la réécrire en français standard, ce serait correct.</p>
EC NOTE	134	AT	<p>Je lui mets trois points sur cinq.</p>

EC NOTE	135	AT	Puis la langue ... Celles qui sont entre parenthèses, je ne les compte pas. Je lui mets un bonhomme perplexe avec la bouche en serpent. 46 erreurs. Ça n'a vraiment pas de bon sens que je suis découragé. Trois points sur trente, c'est terrible.
EC NOTE	136	AT	C'est pas bon. Ce n'est vraiment pas bon. 47 % et puis vraiment, je ne me trouve pas sévère.
QS	137	JR	Donc ça lui fait 47 au total.
EC NOTE	138	AT	Pourcent , 47 %. Je suis navré.
Z	139	JR	Pour lui ?
EC CM TX	140	AT	Ah oui, parce que je m'attendais à ce que ce soit meilleur que la première et que je lui note « vous aviez le temps de vous relire et de venir me poser des questions ».
QS	141	JR	En sachant qu'il est parti...
PREP EXA	142	AT	Oui, parce que quand ils sont en rédaction, c'est le temps de venir me voir, de venir me poser des questions, puis que je lui explique les affaires, mais visiblement, le plan qu'il a fait c'est hein...Il est bien gentil, il est bien sympathique, mais là, ça m'a pris beaucoup de temps je pense...
QS	143	JR	Est-ce que en classe tu vouvoies les étudiants ?
HAB CORR P	144	AT	Non [ne vouvoie pas ses étudiants en classe].
QS	145	JR	Mais pourquoi tu les vouvoies sur la copie ?
HAB CORR P	146	AT	Je ne sais pas, j'ai toujours fait ça par...C'est peut-être parce que je suis un maudit Français. Chaque fois que je leur écris dans les travaux, je les vouvoie, puis en classe, je les tutoie. Je ne sais pas. Pourquoi tu me poses la question ?
EC CM FD	147	AT	Je ne sais pas pourquoi. Puis, à chaque fois, je me relie aussi et être sûr que je n'ai pas fait de fautes et que des fois, j'écris des trucs... Les éléments sont là, mais maladroitement exprimés. Il y a toujours le mot maladroit qui revient j'espère que ça va allumer. Texte mal construit, mais « vous avez relevé des éléments intéressants votre analyse est maladroitement construite ».
EC CM FR	148	AT	46 fautes « vous auriez eu le temps de vous relire et de venir me poser des questions »...Je ne suis pas vraiment contente de ça, ça.
OBS TX	149	AT	C'est faux, bonne phrase, parce que tu sais, il fait des fois des bonnes phrases. Pas ici dans le développement. Ça, c'est lourd. Répétition. Que voulez-vous dire parce que je n'ai pas compris cf page suivante. Confus. Recopier les citations sans fautes. Noblesse impossible. Qu'il fasse une critique de lui-même. Voir surligneur bleu. Bon. J'espère qu'il va faire un lien. Répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent. Un peu raide comme ouverture. Bon, voilà. Je pense qu'avec ça

ANNEXE 18

Codification de la correction d'une V1
correction papier-crayon
en ordre de codes

AT

Correction papier-crayon (en ordre de codes)

CM FD	51	AT	<i>Il continue son argumentation en démontrant son efficacité</i> Donc, j'imagine l'efficacité de l'argumentation.
CM FD	52	AT	<i>pour ce sortir du pétrin</i> Je ne sais pas trop ce que ça veut dire. Je vais regarder ça après.
CM FD	81	AT	<i>et tous les vices à la mode passent pour vertus.</i> Donc ça va être...je vais regarder après là répétition.
CM FD	95	AT	<i>d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak).</i> Bon, ok, c'est un petit peu raide, mais... Un peu raide comme ouverture.
CM FD	109	AT	<i>En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit :</i> Donc il manque des affaires plus évidentes, mais quand même, il a trouvé des éléments.
CM FD	112	AT	<i>qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. »</i> Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin. Vraiment confus. J'ai de la misère à comprendre ce qu'il veut dire. Donc, première partie, il est supposé de m'expliquer quelle est la présence de, quelle est la place de l'hypocrisie dans la société, les avantages de l'hypocrisie religieuse, mais il me manque des morceaux. C'est lacunaire. Donc là, c'est sûr qu'il n'a pas relevé tous les éléments importants du texte. Je vais lui mettre ici : «vous n'avez pas su relever les éléments importants du texte et les interpréter ». [coche sur la grille] Donc, pareil ici. Bon. Choisir des exemples et des citations pertinents. Je ne le mettrai pas ici parce que ce qu'il a pris, c'était bon, mais sinon ça ne marche pas.
CM FD	114	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé.</i> Il ne fait pas de comparaison entre lui et le clergé. Donc, pertinence. Point d'interrogation. Je ne vois pas pourquoi il met ça là.
CM FD	115	AT	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle.</i> Mais encore...
CM FD	120	AT	<i>« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale</i> Je ne sais pas s'il sait vraiment ce que ça veut dire ça. J'ai le goût de lui écrire : est-ce que vous avez trouvé ça tout seul ?
CM FD	125	AT	Donc, le développement, je vais encore utiliser le mot maladroit. Texte mal construit, donc. Ah ! la la la la ! Il n'y a pas d'enchaînement logique. Il mélange des affaires. Donc, je parlerais de lien logique entre les parties. Donc, je vais mettre un petit crochet ici. Puis, euh, il... Non.
CM FR	63	AT	<i>en France.</i> Des fois, je me demande si c'est des phrases de lui tout seul.

CM FR	64	AT	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle</i> Je ne vois même pas pourquoi il met ça ici. On verra, bon.
CM FR	66	AT	<i>il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes</i> Ok. Ça y est, je comprends ce qu'il veut dire de la phrase précédente.
CM FR	110	AT	<i>« C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... »</i> Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. Ça, la phrase, elle est mal foutue .
CM FR	111	AT	<i>Dom Juan explique les signes dévots</i> C'est mal construit.
CM FR	123	AT	<i>Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisée par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument :</i> « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société Des fois, il utilise du vocabulaire intéressant.
CM FR	132	AT	<i>car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur</i> Ça, ça marche.
CM POS FR	20	AT	<i>utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société.</i> Bon Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société, ça c'est une bonne phrase, alors je ne comprends pas pourquoi il me fait des phrases insyntaxiques [sic : asyntaxiques], puis là il est capable de me faire une bonne phrase. S'il se relisait systématiquement comme je lui dis de faire, il devrait faire des bonnes phrases, ok.
CM POS FR	21	AT	<i>Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société.</i> Donc ça c'est une très belle phrase.
CM POS FR	40	AT	<i>Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie.</i> Bon, pourquoi cette phrase ? Elle est bien construite.
CM POS FR	47	AT	Bon, l'appel de note, c'est bon. Bien fait.
CM POS FR	60	AT	<i>de sa main ferme la bouche de tout le monde.</i> » Citation ibidem. Ça, ça marche.
CM POS FR	85	AT	<i>car pour lui :</i> « C,est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accomode aux vices de son siècle. ». Citation, appel de note. Ça, ça va.
CM POS ST	98	AT	<i>Dom Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2,</i> Donc le sujet posé est là.
CM ST	97	AT	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élèves dans l'ordre social.</i> Bon, ça, c'est son sujet amené. Il est là, mais c'est tellement mal exprimé.
CM ST	100	AT	<i>C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général</i> Il y a des informations qui sont là, mais c'est tellement mal fagoté. Ça ne marche pas.

CM ST	101	AT	<i>Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde</i> Point d'interrogation. Non, c'est faux. Donc, sujet amené. Les éléments sont là, mais très maladroit. Très maladroitement exprimé. Donc, il a eu une bonne phrase et puis il a des répétitions et il parle de la critique. Ici, non. Donc les éléments sont là, mais maladroitement exprimé. Vraiment là.
CM ST	113	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Je ne vois pas c'est quoi son idée principale. Cette idée principale-là, je ne vois pas pourquoi il a divisé ça. En plus, il divise ça en trois, alors que dans le corrigé, on l'avait divisé en deux. Donc,
CM ST	116	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode</i> : Donc il a mis ici que c'était un vice à la mode et il le met derrière troisième partie. Donc, il y a un problème de structure de paragraphe.
CM ST	133	AT	<i>fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak).</i> Donc, la conclusion, on va dire qu'elle élargit maladroitement le cadre de réflexion, mais bon. Plutôt que de me mettre n'importe quoi, ne faites pas d'ouverture. À la limite, s'il pouvait me la réécrire en français standard, ce serait correct.
CM TX	96	AT	Bon, maintenant, je me suis occupé des fautes. Donc, maintenant, je vais regarder, mais je vais regarder le texte. Mais j'ai un problème terrible. Vraiment trop d'erreurs syntaxiques, trop d'impropriétés et trop d'erreurs de tout type et c'est vraiment problématique. Alors, l'introduction.
CM TX	127	AT	Mal, et puis, ce qu'il a comme... C'est le deuxième travail. Moi, je me serais attendu à ce qu'il soit meilleur. Je vois qu'il n'est pas meilleur que le premier. Alors, les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente. Ça, je le mets en bleu parce que c'est...mais il faut que je lui mette quand même quelque chose de... Pour ne pas être trop négative, il a quand même trouvé des choses intéressantes, mais donc, je vais quand même lui mettre, tu sais, donc, vous avez relevé des éléments intéressants quand même, mais parce que c'est général, votre analyse est maladroitement construite. J'espère que, alors, ça me cause un problème, car je sais qu'il va voir ça et il va être terriblement déçu. Puis en plus, en sortant, il m'a dit ça a bien été j'ai tout bien. Mais mon dieu, quel...Donc, les exigences, mais je suis désolée, mais je vais mettre plus ou moins, car il n'a pas respecté ce que j'avais dit de faire. Avec tout ce que j'avais expliqué. Donc, je vais mettre trois points ici sur cinq. Vraiment parce que je suis puis le contenu, c'est tout un problème de cohérence. Oh boy,
DEP	27	AT	On a changé de grille il y a pas longtemps.
EC CM FD	48	AT	<i>Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse</i> Qu'est-ce que, je ne comprends pas <i>les signes dévots</i> . « Que voulez-vous dire? »
EC CM FD	80	AT	<i>et il fait de cela son principal argument</i> « ... <i>l'hypocrisie est un vice à la mode</i> , J'ai vu ça auparavant, donc ça va être une répétition.
EC CM FD	94	AT	<i>Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses</i> Je ne comprends pas. Confus. Vraiment, je ne comprends pas ce qu'il veut dire.
EC CM FD	99	AT	<i>ligne 28 à 82, Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde.</i> C'est faux, c'est une mauvaise information. Comment ça il se défend ? Donc, ça, ça ne marche pas.

EC CM FD	117	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode : Il y a un problème de structure de paragraphe. Donc, là, il va falloir que je lui mette « cf » pour le deuxième paragraphe parce qu'il me fait deux paragraphes différents pour me parler de la même chose. Ça ne marche pas, donc ici « cf deuxième paragraphe ».</i>
EC CM FD	118	AT	Puis d'ailleurs, c'est ça. Je vais prendre un surligneur. Est-ce que j'en ai un ici ? Donc, pour démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode et là, il me dit que l'hypocrisie est utilisée par tout le monde au 17 ^e siècle. Donc, j'espère qu'il va voir surligneur bleu. Normalement, il va voir que dans deux paragraphes différents
EC CM FD	119	AT	il me parle de la même chose encore. La même citation que là : vices à la mode. Et je le mets ici vices à la mode donc « cf page suivante ». Donc, j'espère qu'il va comprendre et qu'il y a de la répétition et qu'il y a un problème de construction de paragraphe.
EC CM FD	122	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Don Juan ne peut pas se critiquer lui-même : il est imbu de sa personne. Donc, je mets lui-même que c'est « impossible ». Don Juan n'est pas capable de faire de l'autocritique, donc, impossible.</i>
EC CM FD	124	AT	<i>du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan.</i> C'est bien, mais il reedit ça aussi. Ça aussi, c'est une répétition de ce qu'il m'a dit. Donc, sa critique des dévots est le résumé de son mode de vie et là tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partie du mode de vie. Donc, vous l'avez dit au passage « répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent ». Bon, ça, ça ne va pas bien. C'est deux ou trois idées directrices. Le travail est mal construit.
EC CM FD	147	AT	Je ne sais pas pourquoi. Puis, à chaque fois, je me relie aussi et être sûr que je n'ai pas fait de fautes et que des fois, j'écris des trucs... Les éléments sont là, mais maladroitement exprimés. Il y a toujours le mot maladroit qui revient j'espère que ça va allumer. Texte mal construit, mais « vous avez relevé des éléments intéressants votre analyse est maladroitement construite ».
EC CM FR	9	AT	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin.</i> Bon là, il y a un problème où est le verbe dans la phrase, donc ça ne marche pas déjà. J'entoure et je le mets en dessous S1 et un problème de structure de phrase.
EC CM FR	10	AT	<i>La version théâtrale de Dom Juan</i> déjà là le titre n'est pas souligné et ça me fatigue parce que depuis le début de la session encore un problème de typographie.
EC CM FR	11	AT	<i>écrit par Molière</i> donc un G3 ici donc j'ai toujours ma grille pas loin.

EC CM FR	12	AT	<i>en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes ...</i> Bon là il y a un truc qui ne marche pas, si vous êtes élevés dans l'ordre social...
EC CM FR	13	AT	<i>élèves dans l'ordre social</i> déjà vous maladroit parce qu'on n'est pas supposé ni interpellé le lecteur ni rien donc là il y a une faute d'orthographe d'usage dans l'ordre social.
EC CM FR	14	AT	<i>Dom Juan</i> encore une faute de typographie, je ne le compterai pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses.
EC CM FR	16	AT	<i>critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82,</i> donc là j'entoure parce que là il manque le ...
EC CM FR	17	AT	<i>Dom Juan se défend d'avoir un comportement libertin</i> quand on parle du personnage, c'est un don d o n personnage et non un d o m. Je l'ai répété 50 fois, mais là, il l'a écrit et je le pénalise parce que ça n'a pas de bon sens. Tu sais, je lui ai pardonné une fois. Je mets un crochet. Dans quoi je vais mettre ça dans la typographie ? Aussi puis celui-là je le compte.
EC CM FR	18	AT	<i>se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie.</i> Donc encore un problème de structure de phrase. Je vais avoir du mal avec J. parce que lui il va falloir que je le prenne à côté de moi pour tout lui expliquer parce que lui lire la phrase à voix haute pour qu'il comprenne que syntaxiquement elle n'est pas correcte.
EC CM FR	19	AT	<i>C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Dom Juan</i> donc là je mets un crochet, mais je ne le pénalise pas parce que je lui ai déjà pénalisé pour la typographie.
EC CM FR	23	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i> point virgule là il y a un problème de ponctuation.
EC CM FR	24	AT	Là, je l'ai corrigé, parce que je suis découragé de le voir 50 fois Don Juan avec un M.
EC CM FR	25	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie</i> donc à l'aide d'une tirade il me manque le d', il y a un problème de structure de phrase S1.
EC CM FR	26	AT	<i>sous ses différents arguments,</i> est-ce qu'on dit sous ses différents arguments, non on dit à l'aide donc un mauvais relationant donc S3.
EC CM FR	28	AT	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques</i> Qui est-ce qui est suivi ? Ce sont les différents arguments, il n'y a pas de « s » donc G3.
EC CM FR	29	AT	<i>de la critiques</i> pourquoi il m'a mis un « s » donc critique avec un « s » donc G1.
EC CM FR	30	AT	<i>des faux dévots et pour finir de la société en général. Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie ...</i> Ça c'est la fin de la phrase précédente.
EC CM FR	31	AT	<i>sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.</i> Cette phrase est insyntaxique [sic : asyntaxique], je ne comprends pas qu'il puisse faire des phrases insyntaxiques [sic : asyntaxiques] comme ça. S1.
EC CM FR	34	AT	<i>En premier lieu, Dom Juan se confit</i> avec un t comme un confit de canard... Je vais mettre G4 pour la forme verbale.
EC CM FR	36	AT	<i>à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie En premier lieu, Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie.</i> Ah ! c'est lourd, hein <i>sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie ?</i> J'écris que c'est lourd.

EC CM FR	37	AT	<i>confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps</i> Il y a un problème de relationnant <i>pour se défendre de ce mode de vie</i> pour...je ne vois pas ce qu'il veut dire. Structure de phrase encore, donc S1 S4, parce que s'il avait un autre relationnant, ce serait plus clair, mais S3 plutôt 1 donc je mets les deux codes. Toutes les erreurs de syntaxe
EC CM FR	39	AT	<i>qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan</i> Chaque fois, le M. Je le souligne.
EC CM FR	41	AT	<i>Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces</i> Bon là, a mis une grimace avec un « s ». Donc G1.
EC CM FR	42	AT	<i>fait par des grimaciers</i> Problème d'accord du participe passé.
EC CM FR	43	AT	Bon, ça, ça me fatigue parce qu'il utilise des mots du texte. Or, il aurait dû mettre des guillemets. Je vais mettre des guillemets et je vais enlever des points et je vais pénaliser pour typographie parce que ça fait partie du champ lexical qu'on a trouvé, du champ lexical du théâtre d'abord puis du cirque. Ensuite, donc, il aurait dû s'en servir tout de suite et après il le redit. Donc, ça fait répétition. Je vais mettre, je vais pénaliser à typographie ici.
EC CM FR	44	AT	<i>Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit</i> Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, Stratagème utile, ça me fatigue aussi qu'il utilise le vocabulaire du texte et qu'en plus, il le répète. Donc, là, je vais faire une flèche et je vais préciser répétition et ils sont habitués à mes « md » maladroit et à mes rep (répétition), donc, ça ne marche pas.
EC CM FR	45	AT	<i>Il essaie</i> avec un « t », ça ne marche pas.
EC CM FR	46	AT	<i>de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie.</i> Bon, là, c'est un problème de structure de phrase ici. S1. <i>si ce n'était que de l'hypocrisie.</i> Peut être sans l'hypocrisie, ce n'est pas clair, mais je vais pénaliser pour la langue.
EC CM FR	49	AT	« <i>Il y en a tant d'autre comme moi,</i> Le texte est mal cité, car <i>il y en a tant d'autres comme moi</i> est au pluriel. C'est recopié avec des fautes.
EC CM FR	50	AT	<i>se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin.</i> Donc ce s e au lieu de c e . Donc G5.
EC CM FR	53	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref</i> Une brève, donc G1.
EC CM FR	54	AT	<i>comparaison entre lui et le clergé. , la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Énoncer un exemple, ça me fatigue un peu.
EC CM FR	55	AT	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer</i> Non, ça me fatigue. Vocabulaire.
EC CM FR	56	AT	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle.</i> J'ai dit qu'il fallait utiliser les chiffres romains pour parler des siècles, donc, typographie. T2.

EC CM FR	57	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer</i> Encore démontrer, donc vocabulaire ici. Tout à l'heure, je ne l'ai pas mis parce que s'il démontre l'efficacité de son argumentation, ça peut aller, mais ici, ça ne marche pas. Alors, Vocabulaire.
EC CM FR	58	AT	<i>Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode</i> : Bon, là, encore, il reprend. Alors, je mets des guillemets parce que ça fait partie du texte et il le reprend encore. Donc ça, c'est un extrait. Je lui écris « extrait de la tirade ».
EC CM FR	59	AT	« <i>Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié,</i> que qui Vraiment, il ne recopie même pas les citations comme il le faut. Je pénalise. Désolé, « recopiez les citations sans fautes ». Puis, fautes avec un « s », donc mauvais relationnant. S3.
EC CM FR	61	AT	<i>Seule l'éthique social</i> Seule l'éthique social...e.
EC CM FR	62	AT	<i>peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle</i> Donc, 17 ^e , encore typographie. Mais là, je ne la compterai pas.
EC CM FR	65	AT	<i>Par la suite,</i> il C'est qui, il ? Bon, là, j'ai un pronom, mais je n'ai pas de référent parce que là on est rendu à l'éthique sociale. Il y a toutes sortes d'affaires, donc ça me prend l'antécédent il. Donc S4.
EC CM FR	67	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin</i> : « ... Quand on coupe, il faut mettre des crochets. Je pense que je ne vais pas compter toutes les fautes parce que je pense qu'il va avoir zéro. Pareil. Typographie encore.
EC CM FR	68	AT	<i>qui se sont fait un bouclier</i> Ça ne marche pas, la citation est tronquée au mauvais endroit. Elle est asyntaxique, donc ça, ça ne marche pas.
EC CM FR	69	AT	<i>ces faux signes d'une relation avec le divin</i> S1. Désolé, parce que la phrase, elle n'est pas syntaxique.
EC CM FR	70	AT	<i>qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde.</i> » <i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer</i> Non, ça ne démontre rien. Vocabulaire.
EC CM FR	71	AT	<i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils</i> Je ne sais pas c'est qui est l'antécédent de Ils. S4.
EC CM FR	73	AT	<i>qu'ils sont plusieurs à mettre en action</i> Mettre en action, il y a un problème de vocabulaire.
EC CM FR	74	AT	<i>cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre).</i> en autre, c'est entre autres, donc vocabulaire.
EC CM FR	75	AT	<i>La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car je mets un petit truc, car c'est maladroit de commencer par car. Je leur ai déjà dit donc.</i>
EC CM FR	76	AT	<i>Car il dresse un portrait</i> Là, la phrase est carrément asyntaxique. Je mets un S5, car il aurait dû mettre une virgule.
EC CM FR	77	AT	<i>Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale.</i> Adhère pas de H, donc orthographe d'usage.
EC CM FR	78	AT	<i>adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé</i> G3. é e.
EC CM FR	79	AT	<i>par tout le monde au 17^{ème} siècle</i> Encore une fois, sa typographie, mais je ne la compterai pas celle-là.
EC CM FR	82	AT	<i>Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle</i> Encore la typographie.
EC CM FR	83	AT	<i>est très bien énoncé</i> Encore le énoncé. Il y a double faute : vocabulaire et accord du participe passé.

EC CM FR	84	AT	<i>par Dom Juan et</i> Je ne comprends pas le mot. Je vais mettre un point d'interrogation.
EC CM FR	86	AT	<i>Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis</i> Avec un « s ». Orthographe d'usage.
EC CM FR	87	AT	<i>l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan.</i> <i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Avec un « s ».
EC CM FR	88	AT	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Il manque la virgule ici à cinq.
EC CM FR	89	AT	<i>l'éloge de l'hypocrisie dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan.</i> Donc, la deuxième partie de la phrase est, ça ne marche pas. Problème de syntaxe.
EC CM FR	90	AT	<i>Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots Il rapporte son argumentation aux dévots</i> Il rapporte... Non, ça ne marche pas. Il rapporte son argumentation. Non, ça ne marche pas... <i>aux dévots...</i> Non, ça ne marche pas. Syntaxe.
EC CM FR	91	AT	<i>car ils sont car ils sont</i> prend une virgule ici.
EC CM FR	92	AT	<i>car ils sont hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur</i> Avec un « s », valeurs. Donc G1.
EC CM FR	93	AT	<i>fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses</i> Bon, d'abord, c'est <i>controverses, et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société, et d'en tirer ses controverses,</i> qu'est-ce qu'il veut dire <i>en tirer ses controverses se rapportant à la société ?</i>
EC CM FR	121	AT	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche</i> Alors, on va dire que c'est la noblesse.
EC CM FR	130	AT	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82</i> Ça, c'était superflu de rajouter que c'était dans l'acte 5 scène 2.
EC CM FR	131	AT	<i>et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots</i> Ça, ça ne marche pas.
EC CM FR	148	AT	46 fautes « vous auriez eu le temps de vous relire et de venir me poser des questions »...Je ne suis pas vraiment contente de ça, ça.
EC CM POS FR	72	AT	<i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre).</i> » <i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer qu'ils sont plusieurs</i> Ils sont plusieurs, donc ça c'est bon. Oups ! Je me suis trompé.
EC CM ST	22	AT	<i>À l'aide d'une tirade, en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i> ça je lui ai déjà dit non pas ici dans le développement, ok, parce qu'on ne parle pas dans l'introduction de champs lexicaux efficaces. Après,
EC CM ST	33	AT	<i>En premier lieu,</i> alors là je mets mon petit « md » qui signifie maladroit parce que je leur ai expliqué qu'on ne commençait pas par premièrement, deuxièmement, troisièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, primo, secondo, tertio. On a plus de vocabulaire que ça, on a un lexique plus riche que ça, donc maladroit.
EC CM ST	104	AT	Ce n'est pas indiqué comment le sujet va être traité. Je mets là. J'enlève le pas, mais je mets encore « maladroit ». C'est beaucoup vraiment de maladresse. Donc, l'introduction est très maladroite. Pour le travail, je lui ai déjà fait recommencer l'introduction. Vraiment, je ne suis pas fière de ça.

EC CM TX	140	AT	Ah oui, parce que je m'attendais à ce que ce soit meilleur que la première et que je lui note « vous aviez le temps de vous relire et de venir me poser des questions ».
EC NOTE	106	AT	Je vais mettre cinq points pour l'introduction parce que je ne suis pas très méchante vraiment là et puis bon la copie est déjà toute ...
EC NOTE	126	AT	Donc, je mettrais cinq pour le développement. C'est tout.
EC NOTE	129	AT	Je ne comprends pas. Sur 40, je vais lui mettre 25 points. Il a quand même des affaires, ça va vraiment faire une mauvaise note.
EC NOTE	134	AT	Je lui mets trois points sur cinq.
EC NOTE	135	AT	Puis la langue ... Celles qui sont entre parenthèses, je ne les compte pas. Je lui mets un bonhomme perplexe avec la bouche en serpent. 46 erreurs. Ça n'a vraiment pas de bon sens que je suis découragé. Trois points sur trente, c'est terrible.
EC NOTE	136	AT	C'est pas bon. Ce n'est vraiment pas bon. 47 % et puis vraiment, je ne me trouve pas sévère.
EC NOTE	138	AT	Pourcent , 47 %. Je suis navré.
EXPL CM FR	38	AT	il faudrait que je lui explique à voix haute. Je ne suis pas sûr, parce que s'il m'a écrit ça, c'est que pour lui, c'est correct. Donc, ça veut dire que je peux bien mettre des codes, mais est-ce qu'il va savoir c'est quoi le problème ?
EXPL CM FR P	32	AT	donc là c'est sur que sur le plan de la langue écrite, il y a trop d'erreurs syntaxiques entrave la compréhension de votre texte, c'est clair. Je vais avoir beaucoup de mal à noter J. Je continue avec la langue et je verrai après le fond.
HAB CORR P	6	AT	Je corrige en vert sur la copie puis je mets à la mine sur ma grille parce que des fois j'ai besoin d'effacer puis des fois je suis trop sévère, et d'autre je ne suis pas assez sévère, donc ça me permet de rectifier.
HAB CORR P	8	AT	Je la laisse à la mine et puis je la mets... euh non, mais je n'utilise pas de rouge par contre. Ok alors je lis à voix haute.
HAB CORR P	15	AT	(encore une faute de typographie je ne le compterais pas deux fois, je vais le mettre entre parenthèses)
HAB CORR P	103	AT	Parce que j'ai déjà toutes mes affaires ici. Donc, ça m'évite de répéter les... Donc parce qu'il y a déjà des affaires ici et que je peux indiquer. Là, par exemple, c'est indiqué.
HAB CORR P	107	AT	Je ne veux pas écrire trop de stock ici. Donc je départage pour qu'il ne se sente pas envahi, hein. Ensuite
HAB CORR P	144	AT	Non [ne vouvoie pas ses étudiants en classe].
HAB CORR P	146	AT	Je ne sais pas, j'ai toujours fait ça par...C'est peut-être parce que je suis un maudit Français. Chaque fois que je leur écris dans les travaux, je les vouvoie, puis en classe, je les tutoie. Je ne sais pas. Pourquoi tu me poses la question ?
OBS EL	1	AT	Voilà donc je jette un coup d'œil ce qui m'a décortiqué et je vois qu'il ne m'a pas décortiqué grand ... le plan
OBS EL	4	AT	J., je l'ai vu partir un petit peu plus tôt, alors si jamais il y a trop de fautes, je lui ferai remarquer qu'il aurait eu le temps de se relire parce que je trouve qu'il ne profite pas suffisamment de toute l'aide que j'apporte.
OBS EL	105	AT	Et comme je te l'ai dit, il est parti plus tôt. Donc je ne suis pas contente. Il n'est pas venu me voir, je ne suis vraiment pas contente.
OBS EL	128	AT	J'espère que ça va être mieux pour mes autres amis parce que donc je vais mettre...en plus c'était le sujet le plus difficile. Je ne comprends pas pourquoi il a pris le sujet le plus difficile.

OBS TX	3	AT	C'est J., sujet numéro deux. Donc j'ai mes affaires et je vois qu'il n'a pas utilisé grand-chose. Je jette un coup d'œil rapide, la version théâtrale de Don Juan, de toute façon c'est tout et
OBS TX	5	AT	Là, déjà, franchement, donc je regarde la page, je corrige tout. Comme là, je vois qu'il y a un problème de typographie.
OBS TX	149	AT	C'est faux, bonne phrase, parce que tu sais, il fait des fois des bonnes phrases. Pas ici dans le développement. Ça, c'est lourd. Répétition. Que voulez-vous dire parce que je n'ai pas compris cf page suivante. Confus. Recopier les citations sans fautes. Noblesse impossible. Qu'il fasse une critique de lui-même. Voir surligneur bleu. Bon. J'espère qu'il va faire un lien. Répétition de ce que vous avez écrit au paragraphe précédent. Un peu raide comme ouverture. Bon, voilà. Je pense qu'avec ça
PREP EXA	108	AT	je leur ai fait le corrigé je leur ai expliqué qu'il fallait qu'ils m'expliquent c'est quoi la place de l'hypocrisie dans la société. Il y avait tout un champ lexical, mais il le met au mauvais endroit et ensuite, la conduite qu'il projette, c'est la satire des dévots, mais je ne vois pas...
PREP EXA	142	AT	Oui, parce que quand ils sont en rédaction, c'est le temps de venir me voir, de venir me poser des questions, puis que je lui explique les affaires, mais visiblement, le plan qu'il a fait c'est hein...Il est bien gentil, il est bien sympathique, mais là, ça m'a pris beaucoup de temps je pense...
QS	2	JR	L'élève, c'est J.
QS	7	JR	Une fois terminé, tu la retranscris ou tu la laisses à la mine ?
QS	102	JR	Pourquoi tu écris ce commentaire-là sur la grille plutôt que sur le...
QS	137	JR	Donc ça lui fait 47 au total.
QS	141	JR	En sachant qu'il est parti...
QS	143	JR	Est-ce que en classe tu vouvoies les étudiants ?
QS	145	JR	Mais pourquoi tu les vouvoies sur la copie ?
Z	35	JR	Ça a l'air meilleur que se confier.

ANNEXE 19

Codification de la correction d'une V1
correction sur cassette

AT

Correction sur cassette

DRL CORR	1	AT	MB, MB, bonjour. C'est AT, ben oui. Alors, je vais corriger ta copie comme Julie me l'a demandé. Alors, je vais écrire les erreurs concernant le code sur la copie, mais je vais à chaque fois te faire des commentaires sur ton travail oralement. Pis donc, tu vas m'écouter. Je te dis comment je vais fonctionner. Je vais d'abord faire une première lecture pour vérifier les erreurs de langue et ensuite de ça, je regarderai le fond. Mais il se peut que je fasse toute sorte de commentaires au fur et à mesure, tu verras bien. J'espère que je vais pas m'échapper et dire des choses pas sympathiques. Mais si tel est le cas, tu me pardonneras, parce que tu sais que je suis vraiment sympathique. Alors, j'y vais.
EC CM FR	2	AT	<i>Dom Juan</i> est une pièce de théâtre du XVII ^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse... l'extrait analyse rien du tout, donc il y a un problème de vocabulaire, donc je vais mettre vocabulaire...
EC CM FR	3	AT	qui constitue une critique de la société. Seront présentés,... virgule, il n'y a pas de virgule quand on inverse le sujet et le verbe il ne faut pas de virgule justement... S-5...
EC CM FR	4	AT	les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie... pourquoi faire? Il me manque un morceau...
CM FD O	5	AT	les arguments et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Seront présentés les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie... Bon, ça, ça concerne le fond. Je reviendrai là-dessus tantôt.
EC CM ST	6	AT	En premier lieu, bon. Comme je l'avais dit je sais pas combien de fois, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, c'était à bannir, donc je mets « maladroit »,
EC CM FR	7	AT	Don Juan argumente par explication de la société des dévots. La phrase n'est pas syntaxiquement correcte.
EC CM FR	8	AT	Don Juan argumente par explication de la société des dévots. Bon, cette phrase-là il va falloir la réécrire parce que elle est syntaxiquement incorrecte... S-1.
EC CM FR	9	AT	À Sganarelle, il fait par ... part, ça s'écrit avec un T. Faute d'orthographe d'usage, tu me l'as pas mis...
EC CM FR	10	AT	du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux. Il, Don Juan, ... je pense que c'est pas nécessaire de redire Don Juan parce qu'il me semble que c'est clair que c'est Don Juan puisqu'en
EC CM FR	11	AT	premier lieu, Don Juan argumente, donc il... il évoque que la société... « il évoque que », ça marche pas... Il évoque que, on enlève ça... structure...
CM FD O	12	AT	la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. Don Juan dit : « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. » Là, l'écriture des citations, ça marche pas, parce que tu me coupes un morceau mais je sais pas pourquoi tu as coupé le morceau qui est entre les deux. Est-ce que c'est parce que c'est que tu veux pas l'écrire ou est-ce que tu me fais une espèce d'abréviation pis que c'est à moi d'aller chercher...? Ça là, ça ne fonctionne pas très bien. Donc, je vais revenir là-dessus tantôt. Alors,

CM POS FD O	13	AT	<i>on lie</i> , ligne 45... à force de grimaces... Ah... Donc, tu voulais pas... une société... C'est peut-être ce que tu as voulu faire remarque, bien. Bon, je vais voir après.
EC CM FR	14	AT	<i>C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie... L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie</i> , ta phrase est bizarrement construite.
EC CM FR	15	AT	<i>L'acteur voit les dévots...</i> Je vais mettre un S-1 parce qu'il y a un problème de syntaxe...
EC CM FR	16	AT	<i>forts contre les ennemis de chacun</i> , virgule... je mettrais un deux-points parce que t'es en train de citer et tu cites à la première personne. Si t'avais mis entre crochets « il », je l'aurais laissé mais là ça fonctionne pas. Il y a un problème de ponctuation. Je mettrais un deux-points plutôt qu'une virgule.
CM POS FR O	17	AT	<i>...forts contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets »</i> . Donc là, les citations, les références sont bien écrites.
CM FR O	18	AT	<i>Deplus</i> , ... je sais pas si tu l'as mis en deux mots ou en un seul, je vais te laisser le bénéfice du doute, mais ça s'écrit vraiment en deux mots...
EC CM FR	19	AT	<i>par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait ... bon là, tu as mis « il » au singulier et ta phrase au pluriel... donc ils se sont fait, je vais faire S-4 parce que c'est pronom et déterminant, pronom qui renvoie pas bien...</i>
EC CM FR	20	AT	<i>il se sont fait un bouclier du manteau de la religion »</i> . <i>Le clan des dévots peut donc se cacher et est une cachette en lui-même</i> bon, caché, cachette, ça fait un petit peu répétitif, tu me trouveras un autre terme...
EC CM FR	21	AT	<i>Le clan des dévots peut donc se cacher...</i> je mets vocabulaire...
EC CM FR	22	AT	<i>et une cachette en lui-même contre la société, ses lois et ses idées. Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots ...</i> alors là, tu inverses ta proposition subordonnée, donc ça me prend une virgule.
EC CM FR	23	AT	<i>S'il joint les rangs des dévots</i> virgule... S-5...
EC CM FR	24	AT	<i>il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit »</i> . <i>Enfin, il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie pour empêcher qui que se soit ...</i> avec un C, soit, donc G-5...
EC CM FR	25	AT	<i>de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra ...</i> se verra avec deux R, donc forme verbale...
CM FR O	26	AT	<i>plutôt devant le parti des dévots qui tuera... tua...</i>
EC CM FR	27	AT	<i>tuera l'ensemble des accusations...</i> tuera, ça marche pas. Il faudrait trouver un autre verbe...
EC CM FR	28	AT	<i>tuera l'ensemble des accusation porter...</i> porter c'est un participe passé et non pas un infinitif, donc G-4...
EC CM FR	29	AT	<i>à l'égaré ...</i> à l'éga-re, ça marche pas, faute d'usage...
EC CM ST	30	AT	<i>d'un de leurs membres. En second lieu, ...</i> bon je vois que tu es original... En premier lieu, en second lieu... alors, je vais te mettre encore « maladroit ».
EC CM FR	31	AT	<i>Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers...</i> C apostrophe E-S-T, non. Mais ces derniers, adjectif démonstratif, donc G-5...

CM FR O	32	AT	<i>ne pourraient y voir clair. En second lieu, Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair. Il y a un problème de concordance de temps.</i>
EC CM FR	33	AT	<i>...sans que ces derniers ne pourraient... au conditionnel, ça ne fonctionne pas. Donc je vais mettre un S-2 pour la concordance verbale.</i>
CM FR O	34	AT	<i>Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie. Qu'est-ce que c'est ça?</i>
EC CM FR	35	AT	<i>Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie. Je... ça n'a pas de sens. Éprouver un entier contrôle de l'hypocrisie? Il faudra me réécrire cette phrase. Problème de structure.</i>
EC CM FR	36	AT	<i>Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime... Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime... La phrase est mal construite là aussi. Je mets un S-1 problème de structure...</i>
EC CM FD	37	AT	<i>« l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. » Selon le personnage, ... là, je vois en même temps que tu es en train de me parler de cette citation-là alors qu'elle illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. Donc, je vais souligner cette citation-là parce que elle n'illustre pas ce que tu me dis ici. Donc, je vais juste te mettre « Cf premier paragraphe » parce que je la vois là et ça m'embête de la voir ici...</i>
EC CM FD	38	AT	<i>et tous les vices à la mode passent pour vertus... ça illustre l'idée principale de la première partie, donc, ça va pas.</i>
EC CM FR	39	AT	<i>Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie dans son art. Don Juan est un acteur de l'hypocrisie... ça fonctionne pas, « il est un acteur de l'hypocrisie »... Il y a un problème de vocabulaire ou de structure de phrase donc S-1 ou Vocabulaire. C'est un acteur et il joue l'hypocrite, mais un « acteur de l'hypocrisie », c'est incorrect...</i>
EC CM FR	40	AT	<i>au quotidien, il la joue. « La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. » Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt ... plutôt? Plus tôt, non... Alors orthographe d'usage...</i>
EC CM FR	41	AT	<i>mauvais au jugement de la société. « Au jugement », ça marche pas. Selon le jugement... d'après le jugement... ou selon la société tout court. « Au jugement de la société », il y a un problème de structure.</i>
EC CM FR	42	AT	<i>Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison... profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison Un? Tu as écrit « un maison ». Je sais pas ce que tu as voulu dire. Alors je mets à la fois un problème d'accord, « un maison », mais surtout un problème de vocabulaire.</i>
EC CM FR	43	AT	<i>Je vois que « deplus », tu me l'as réécrit en un seul morceau. Donc là, ce n'est plus le bénéfice du doute. Ça s'écrit en deux morceaux, donc orthographe d'usage. Mais là, je le compte une seule fois.</i>
EC CM FR	44	AT	<i>...sous le toit de cette abri... un abri, alors accord du groupe nominal</i>
EC CM FR	45	AT	<i>... sous le toit de cette abri il y existe... tu peux pas utiliser un pronom qui renvoie à quelque chose qui est déjà là, dans la phrase deux mots auparavant. Donc, il y a un problème de registre de langue. Éventuellement, à l'oral, ça peut passer. Mais à l'écrit, ça passe pas.</i>
EC CM FR	46	AT	<i>Deplus, sous le toit de cette abri il existe... donc, je vais mettre un S-1 parce que ça va pas...</i>
EC CM FR	47	AT	<i>des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Y? Ça fait référence à « sous le toit de cette abri »? J'ai du mal avec ton i grec là aussi.</i>

EC CM FR	48	AT	<i>Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Deplus, sous le toit de cette abri il existe des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Il dit : « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, ... intérêt avec un accent circonflexe, donc orthographe d'usage...</i>
EC CM FR	49	AT	<i>Les intérêts des dévots soit de se pardonner... non. De se faire pardonner peut-être? Donc, il me manque un morceau. Ils se font pardonner leur passé, ils ne se pardonnent pas eux-mêmes. Donc je mettrai S-1...</i>
EC CM FR	50	AT	<i>ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens... Bon. Si tu veux intégrer ta citation, il faudrait que tu dises « puisque si il vient », en faisant les accords et en mettant tout entre crochets ou alors, mettre un deux-points, enfin... il y a un problème ici pour l'écriture de la citation... il manquerait un petit morceau... puisque d'après lui... je sais pas...il y a quelque chose qui m'embête ici. Je vais mettre structure, OK, parce qu'il va falloir réécrire ça...</i>
EC CM FR	51	AT	<i>« si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous » ... alors, à la ligne 67, « je serai défendu par elle »... l'antécédent, c'est la cabale. Donc, toi tu me l'as mis au pluriel, je vais te dire qu'il y a un problème de problème et je vais te demander de faire attention quand tu recopies tes citations, parce qu'il faut les recopier sans faute.</i>
EC CM FR	52	AT	<i>Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Alors le rôle revient à chaque fois... Bref, Don Juan n'est ni membre partisan... il y a une faute d'orthographe d'usage...</i>
EC CM FR	53	AT	<i>de la société française, ni membre partisan... encore...</i>
EC CM FR	54	AT	<i>des dévots religieux, il est marginal, profiteur et talentueux. Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V... mon dieu... en l'acte, mais non. Problème de marqueur de relation, S-3...</i>
EC CM FR	55	AT	<i>l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V scène 2 montre que l'éloge de l'hypocrisie par Don Juan, en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote le talent de Don Juan pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus... encore une fois en deux mots...</i>
EC CM FR	56	AT	<i>c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... avec l'hypocrisie? Il critique la société en critiquant l'hypocrisie et en en faisant son outil pour parvenir à ses fins. Parce que critiquer la société... Je vais souligner le « avec » et ça me prendrait un autre préposition ou... ça ne fonctionnera pas là. Il y a un problème de relationnant. Pas « avec » l'hypocrisie.</i>
EC CM FD	57	AT	<i>La pièce de Molière <u>Le Festin de Pierre</u>... bon, là, la pièce s'appelle Dom Juan. Le Festin de Pierre, c'est vraiment le sous-titre...</i>
EC CM FR	58	AT	<i>révèle un combat... contre l'hypocrisie. Parce que toi, tu dis « de » l'hypocrisie...</i>
EC CM FR	59	AT	<i>révèle un combat... alors, je te mets encore un S-3... contre...</i>
EC CM FR	60	AT	<i>l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi. Un combat autour du roi? Ça ne fonctionne pas non plus le relationnant.</i>
DRL CORR	61	AT	<i>Donc, là, j'ai regardé la langue. Je vais maintenant m'attarder à tout ce que tu m'écris sur le plan du fond et de la forme et tout ça. Alors, je reprends l'introduction.</i>

EXPL CM ST O	62	AT	<i>Dom Juan</i> est une pièce de théâtre du XVIIe siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. Je pense que tu aurais pu t'en tenir juste à la France. Hein? Juste parler de la pièce de Molière et pas remonter à Tirso de Molina, en Espagne. Donc, je pense que tu pourrais me reformuler le sujet amené.
CM ST O	63	AT	L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Donc, ça, c'est ton sujet posé. La phrase est longue...
EC CM FR	64	AT	L'extrait tiré du livre... c'est le mot « analyser » qui va pas. En fait, il aurait fallu que tu me dises plutôt que dans l'extrait...
EXPL CM ST O	65	AT	et tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, ça tombe un petit peu sous le sens. Tu me présentes... Je préfère que tu me présentes Dom Juan, la pièce, écrite en 1665 et l'extrait à analyser est une tirade de l'acte V, scène 2 dans laquelle Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie. Donc... Parce que là, tu me mets plein d'informations qui sont peut-être superflues et pis pour avoir l'information pertinente, il faut que j'aille à la fin de la phrase et que je la relise pour être sûre que je l'ai bien comprise. Donc...
CM ST O	66	AT	L'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. J'espère que tu me suis. Juste me biffer que c'est tiré du livre du texte intégral de la comédie, ça va.
CM FR O	67	AT	Seront présentés, les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Donc... Seront présentés... Ta phrase, elle est bizarre parce que...
EC CM FR	68	AT	seront présentés comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Là, tu vois, en la relisant, je vois qu'il y a un problème de... de syntaxe aussi. Donc, à partir de « comment », je mets S-1, parce que j'aimerais que tu me le reformules. Il me manque une information.
EXPL CM ST O	69	AT	En fait, il aurait fallu que tu me dises... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre terrain de jeu. Donc, c'est ça qu'il faut me dire. Donc, il faudrait que tu me reformules ton sujet divisé en me parlant de la place qu'occupe, donc, cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair. Sinon, les trois parties, elles y sont, mais il faudrait que tu me retires certains éléments qui sont superflus et que tu me précises mieux le sujet divisé
EC NOTE	70	AT	. Je vais quand même te mettre 6 points parce que je trouve que par rapport à ta première analyse, c'est... mieux écrit. J'ai l'impression qu'il y a moins de fautes, donc je vais te mettre 6 points sur 10 pour ton introduction.
CM ST O	71	AT	Alors, En premier lieu, s'il te plait, tu me vires ça
EXPL CM FD O	72	AT	Dom Juan argumente par... ça, ça marche pas. En fait, il faut que tu m'expliques ce que Dom Juan pense de l'hypocrisie et c'est là que tu vas me dire que son premier argument, c'est que il trouve que l'hypocrisie est une attitude extrêmement répandue dans sa société et il donne beaucoup d'exemples. Hein? Et là, d'abord me donner les explications et ensuite me donner les exemples. Donc,

CM POS FD O	73	AT	<i>Dom Juan argumente par explication de la société des dévots. À Sganarelle, il fait par du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux. Donc, ça, c'est bien. Tu me dis que la société française compte de nombreux hypocrites.</i>
EC CM FR	74	AT	<i>Il, ... Bon, le Don Juan entre... entre... en apposition, je l'enlève...</i>
EC CM FR	75	AT	<i>Il évoque que... ça marche pas...</i>
CM FD O	76	AT	<i>la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. » C'est donc que... Là, c'est que tu me mets plein d'affaires</i>
EXPL CM FD O	77	AT	<i>C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. Ça marche pas ça. Ça marche pas parce que tu es supposé m'expliquer que les dévots sont extrêmement présents dans la société et puis là, t'es en train de me dire... t'es en train de me parler des avantages de l'hypocrisie et de leur solidarité. Parce que c'est vrai qu'ils se tiennent tous entre eux et qu'ils ont en commun, certains, un passé de dévot qu'ils ont racheté. Ça marche pas parce que tu mets trop de stock en même temps. Donc, il faut que tu continues avec ton idée qu'ils sont présents dans la société et il y avait une autre citation que j'aurais voulu que tu relèves en me parlant de l'hypocrisie. « C'est un vice à la mode. » Hein? J'aurais voulu que tu me dises ça. Et j'aurais voulu que tu me dises que, justement, les hypocrites, qu'est-ce qu'ils font? Ben, ils se jouent du monde et Molière va utiliser tout un champ lexical spécifique pour montrer comment, justement, il se moque des gens avec les termes dont on a parlé, « masque », « personnage », « jeu », « art », hein? Tandis que là, tu me parles du parti des dévots qui se tiennent tous ensemble et tu me parles, après,</i>
EXPL CM ST O	78	AT	<i>L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, ... donc, ça, c'est la deuxième partie... c'est la partie qui montre que Dom Juan va se servir de tout ce qu'ils font, c'est-à-dire se tenir ligués contre les autres... donc, là, dans ton premier paragraphe, il y a un problème de construction parce que ton paragraphe n'est pas unitaire sur le plan sémantique. Tu me parles de différentes choses; il va falloir que tu me prennes toute la partie qui concerne « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets », ça va dans la deuxième partie.</i>
CM ST O	79	AT	<i>Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Ça aussi, ça va dans la deuxième partie.</i>
EXPL CM ST O	80	AT	<i>Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ». Le clan des dévots peut donc se cacher ... tu vois? Tout ce que tu me racontes ici, ça fait... c'est la deuxième partie. Alors, hein, je vais le mettre en bleu, je vais le mettre en bleu et je vais te dire « deuxième partie » et il va falloir que tu m'en parles dans la deuxième partie. Tout ça, tout ce que je vois, que j'ai mis entre deux crochets bleus, c'est deuxième partie. Là, il y a un problème sur le plan de la construction... Vraiment, ton texte est mal construit parce que c'est pas ça que tu m'annonçais. Tu dis d'abord... tu vas me montrer comment l'hypocrisie est présente dans cette société puis ensuite comment Dom Juan va projeter une conduite identique à celle des dévots justement pour abuser des gens. Mais là, tu me fais tout ça dans la première partie. Alors, ça marche pas. Ça marche pas. Donc, tu me mettras ça, tu me mettras ça après. Donc...</i>

EXPL CM FD O	81	AT	<i>tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, fort contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».. donc, ça c'est vraiment la deuxième partie parce que c'est ça l'attitude qu'il projette : « je ferai ci, je ferai ça, je ferai ça... » Donc, c'est vraiment l'attitude qu'il projette.</i>
CM FD O	82	AT	<i>Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ». Donc, là il est en train de les critiquer. Tout à l'heure, il parlait de la présence de l'hypocrisie dans la société, ensuite, là tu me parles de comment est-ce qu'il fonctionne. Alors, c'est vraiment la critique de Molière qui parle à travers Dom Juan.</i>
EC CM FR	83	AT	<i>Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté... Irrespectueux de l'honnêteté, ça me paraît... Irrespectueux des femmes, ça fait bizarre, ça. Est-ce qu'on peut être irrespectueux de quelque chose? Ou tout simplement, est un homme qui ne respecte pas. Parce que irrespectueux de... je vais vérifier mais ça me paraît bizarre, « irrespectueux de... » Là, je fouille dans le dictionnaire. Non... irrespectueux de, ça marche pas. Donc, tu vas me le virer et tu me mettras quelque chose d'autre. Qui ne respecte pas, plutôt. Donc, il y a le problème du relationnant, ici. Il est irrespectueux envers les femmes. Tu vas me reformuler ça. Donc, je te mets problème de relationnant S-3....</i>
CM FD O	84	AT	<i>du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots... tu vois? tu me le dis toi-même, c'est l'attitude qu'il projette...</i>
CM FD O	85	AT	<i>il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ». T'es exactement en train de me dire la conduite qu'il projette mais seulement, tu me la mets dans la première partie.</i>
EC CM FR	86	AT	<i>Enfin, il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie... le parti religieux de l'hypocrisie... Ça marche pas, ça. C'est le parti dévot qui est un parti religieux. Je vous ai expliqué le parti des dévots. Je vous l'avais expliqué. C'est pas le parti religieux de l'hypocrisie, ça marche pas, ça... parti religieux de l'hypocrisie... je vais mettre vocabulaire parce que c'est mal tourné...</i>
CM FD O	87	AT	<i>pour empêcher qui que se soit de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra plutôt devant le parti des dévots qui tuera l'ensemble des accusations porter à l'égare d'un de leurs membres. Donc tout ça, c'est la conduite des dévots et c'est ce que Dom Juan, c'est ce dont Dom Juan compte profiter pour se protéger. D'accord?</i>
CM FD O	88	AT	<i>Par contre, là, je vois le début de ton deuxième paragraphe et tu me dis Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair. Bon, là, il y a un problème. C'est pas ça l'affaire. Dom Juan adopte une conduite de dévot pour abuser des gens. Il a pas une attitude particulière envers les dévots... Je vois pas trop pourquoi tu m'as mis ça là.</i>
CM FD O	89	AT	<i>Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Ça, c'est l'histoire du vice à la mode. Ça aurait dû être dans la première partie.</i>

CM FD O	90	AT	<i>Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime : « l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. »</i> Là, je t'ai mis « Cf première partie » parce que ça illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société.
EC CM FR	91	AT	<i>Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie... pas dans son art</i> mais parce que c'est un art.
EXPL CM ST O	92	AT	Et là, <i>Don Juan est un acteur...</i> Là, t'es en train de me parler de la première partie où, justement, il fallait m'expliquer que l'hypocrisie était très présente dans la société, que c'était un art parce que il y avait des acteurs, c'était une profession, il y avait des personnages... Alors, je pense que tu t'es un peu mêlé les pinceaux, mon cher MB. Donc, il va falloir me reconstruire tes deux parties en prenant ce que tu avais dans la première pour mettre dans la deuxième et reprendre ce que t'as mis ici pour que ça aille dans la première. J'espère que tu me suis. Donc, <i>Don Juan est un acteur...</i> qui joue à l'hypocrite au quotidien, ça je suis d'accord. Mais pas un <i>acteur de l'hypocrisie</i> .
EXPL CM FR O	93	AT	<i>« La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. »</i> Ça aussi, ça fait partie de la première partie parce qu'il considère que c'est une profession. Hein? Et en plus, quand on parle de merveilleux avantages, j'aurais aimé ça que tu me dises, justement, que l'hypocrisie religieuse procure des avantages. C'est pour ça qu'il va en tirer parti. Parce que c'était son analyse de la présence de l'hypocrisie dans la société.
EXPL CM FD O	94	AT	<i>« La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. »</i> Ça aussi, ça fait partie de la première partie parce qu'il considère que c'est une profession. Hein? Et en plus, quand on parle de merveilleux avantages, j'aurais aimé ça que tu me dises, justement, que l'hypocrisie religieuse procure des avantages. C'est pour ça qu'il va en tirer parti. Parce que c'était son analyse de la présence de l'hypocrisie dans la société.
CM ST O	95	AT	<i>Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais...</i> Donc, tu vois, là, encore, ce sont des choses qui vont dans la première partie.
CM FD O	96	AT	<i>Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire...</i> moi, je dirais « pour s'en faire des alliés, parce que t'es en train de parler des dévots et de leur unité. Donc, il va s'en faire des alliés pour vivre impunément dans la débauche et dans la luxure et tout et tout et tout. Alors, tu vois, là tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Dom Juan manipule, il va profiter des dévots, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien...
CM FD O	97	AT	<i>« C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires »</i> Là, je suis d'accord. . <i>Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, soit de se pardonner leur passé...</i> bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça.
CM POS FD O	98	AT	<i>Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai,...</i> Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie.
CM POS FD O	99	AT	<i>« Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous »,</i> Ça, c'est bien. Ça fait bien partie de ta deuxième idée principale où justement précise qu'il va profiter de la protection des dévots et de leur solidarité pour pouvoir faire tout ce qui faire. Et même pour attaquer les autres. Alors, ça, c'est bien.

CM FD O	100	AT	<i>Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Bref, Don Juan n'est ni membre partisan de la société française, ... là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? Il est membre de la société française. Mais par contre, il n'est pas membre partisan des dévots... en fait, c'est un faux dévot. Il va jouer le faux dévot. Mais si tu me dis qu'il est marginal, profiteur et talentueux, ça c'est très bien. Donc, comme tu vois, tu me mets des choses bien intéressantes,</i>
CM ST O	101	AT	<i>mais pour ce qui est de... des parties, je vais te mettre que le développement est mal construit et je vais te pénaliser, hein? Donc, développement mal construit. Et il va falloir que tu me rechanges ça, que tu me mettes le bon stock au bon endroit.</i>
EC NOTE	102	AT	<i>Donc, là, je vais te mettre malheureusement, 5 points sur 10, parce que c'est une erreur quand même assez grossière. Et puis, t'étais là à l'atelier, même si t'es arrivé en retard ce jour-là, je me rappelle très bien. Mais t'étais là quand on a travaillé donc j'ai bien expliqué les deux parties, donc c'est plutôt impardonnable, mon cher, donc 5 sur 10.</i>
EXPL CM FD O	103	AT	<i>Par contre, quand tu me dis des choses, c'est pertinent, t'as choisi des bons exemples, ça, je suis contente. T'as choisi des bons exemples. T'as relevé des éléments qui sont importants. Tu les as bien interprétés. Le problème, c'est que tu les as mis à la mauvaise place. Sinon, le contenu, ma foi, c'est bien. Mais à condition qu'il soit à la bonne place, que les affaires soient au bon endroit. D'accord? Donc, je vais te mettre... parce que tu vas le réécrire, hein? Ça, c'est le point qui va être à améliorer.</i>
EC NOTE	104	AT	<i>Donc, là, je vais te mettre 30 points. Mais quand tu vas tout me remettre dans l'ordre, c'est sûr que ta note va être bonifiée. C'est sûr. OK? Je vais te mettre 30 points.</i>
EC CM FR	105	AT	<i>Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V, scène 2... tu me vireras le « en »...</i>
EC CM FR	106	AT	<i>montre que l'éloge de l'hypocrisie... pas la peine de répéter « par Don Juan » parce que c'est bon, tu me l'as dit tout le long.</i>
EC CM FR	107	AT	<i>Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u>, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote... ça me plait pas moi, ça... « cette analyse dénote »... Je vais mettre vocabulaire. Tout à l'heure, j'ai rien dit, mais là, ça me fatigue.</i>
EC CM FR	108	AT	<i>Cette analyse... quelque chose... tu chercheras dans le dictionnaire... dénoter le talent de Don Juan... non... le talent de Don Juan... il a du talent</i>
EC CM FR	109	AT	<i>pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. De plus c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... mais là, il y a quelque chose qui marche pas... pas avec l'hypocrisie.</i>
EC CM ST	110	AT	<i>La pièce de Molière révèle... ça prendrait un petit marqueur de relation, une petite transition...</i>
EXPL CM FR O	111	AT	<i>La pièce de Molière révèle donc... un combat... mais là, ça fait deux ou trois fois que tu me le dis, ça va, j'ai compris... parce qu'en plus,</i>
EXPL CM ST O	112	AT	<i>un combat de l'hypocrisie de la société française... c'est un combat contre l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi. Là, je sais pas ce que tu veux dire. Alors sois que tu es plus précis, soit que tu me biffes ça. Mais sinon, la première partie de l'introduction, elle est pas mal du tout.</i>

CM POS ST O	113	AT	<i>Finally, the excerpt from Dom Juan, act V, scene 2, shows that the praise of hypocrisy in religious matters constitutes a critique of society. This analysis shows the talent of Don Juan to hide... Ben, first of all for... Dom Juan explains well the presence of hypocrisy in his society. So, first of all to draw the portrait, I don't know, to situate hypocrisy in his society and then to show in what way he will use it and this way in which he uses it, it is also a critique of society. How about? But well, otherwise, there are two or three things that are well said, no problem of structure, so, yes, yes it goes well.</i>
CM ST O	114	AT	Donc, pour ton introduction... excuse, pour ta conclusion... la dernière phrase, il va falloir la réécrire... <i>La pièce de Molière, Le Festin de Pierre...</i> tu vas le biffer aussi... C'est pas... <i>révèle un combat...</i> ça marche pas non plus.
EC NOTE	115	AT	Alors, je vais te mettre 3 et demi pour ta conclusion mais elle pourrait être améliorée.
EXPL CM ST O	116	AT	Sinon, je trouve que tu as pas mal travaillé et pour... je trouve que c'est mieux que la première analyse, du premier coup, parce que la deuxième, c'est sûr que ça a été très bien, mais là, juste avec l'atelier, je trouve que tu as quand même respecté ce que j'avais demandé même si tu t'es trompé pour le développement et que tu t'es mêlé dans tes affaires,
EC NOTE	117	AT	je vais quand même 4 pour la méthodologie. Je suis sympathique, hein? Des erreurs. Il y en a moins que dans tes derniers textes et je suis très contente
EXPL CM FR O	118	AT	Alors, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36... Quand même! Il me semble que tu en avais fait plus que ça dans le dernier. C'est quand même beaucoup. Donc, 36 fautes, tu perds énormément de points. Il va falloir bonifier ça, mon cher. Donc, tu pourras recorriger... 9 points il te reste pour la langue. Mais au dernier, il me semble qu'il y en avait plus que 40... Tu me diras comment c'était, mais il y en avait beaucoup plus, et beaucoup plus d'erreurs de syntaxe. Mais il va falloir arranger ça, hein, mon cher MB?
EXPL NOTE O	119	AT	Alors, là, je vais compter... je vais compter mes points. Et on va voir ce que ça va donner. Alors...bon. 57 et demi pourcent. À la dernière analyse, il me semble que tu avais bien moins que ça, encore.
EXPL NOTE O	120	AT	Donc, je pense que si tu réécrites ton texte avec tous les commentaires que j'ai mis, et en corrigeant les erreurs, ça serait vite fait parce que, si je vois rien que les erreurs, tu as perdu 21 points pour la langue. S'il y avait pas eu de fautes, tu aurais eu 21 points de plus, ce qui n'est pas négligeable. Donc, je pense qu'avec ça, tu ne peux que me produire un meilleur travail, MB. Alors, bon retour sur ton texte.
Z	121	AT	Voilà, j'ai terminé.
Z	122	AT	Je pense que le premier il a eu 35 %

ANNEXE 20

Codification de la correction d'une V1
correction sur cassette
en ordre de codes

AT
Correction sur cassette
(en ordre de codes)

CM FD O	5	AT	<i>les arguments et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Seront présentés les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie...</i> Bon, ça, ça concerne le fond. Je reviendrai là-dessus tantôt.
CM FD O	12	AT	<i>la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. Don Juan dit : « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. »</i> Là, l'écriture des citations, ça marche pas, parce que tu me coupes un morceau mais je sais pas pourquoi tu as coupé le morceau qui est entre les deux. Est-ce que c'est parce que c'est que tu veux pas l'écrire ou est-ce que tu me fais une espèce d'abréviation pis que c'est à moi d'aller chercher...? Ça là, ça ne fonctionne pas très bien. Donc, je vais revenir là-dessus tantôt. Alors,
CM FD O	76	AT	<i>la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. » C'est donc que...</i> Là, c'est que tu me mets plein d'affaires
CM FD O	82	AT	<i>Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ».</i> Donc, là il est en train de les critiquer. Tout à l'heure, il parlait de la présence de l'hypocrisie dans la société, ensuite, là tu me parles de comment est-ce qu'il fonctionne. Alors, c'est vraiment la critique de Molière qui parle à travers Dom Juan.
CM FD O	84	AT	<i>du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots...</i> tu vois? tu me le dis toi-même, c'est l'attitude qu'il projette...
CM FD O	85	AT	<i>il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ».</i> T'es exactement en train de me dire la conduite qu'il projette mais seulement, tu me la mets dans la première partie.
CM FD O	87	AT	<i>pour empêcher qui que se soit de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra plutôt devant le parti des dévots qui tuera l'ensemble des accusations porter à l'égare d'un de leurs membres.</i> Donc tout ça, c'est la conduite des dévots et c'est ce que Dom Juan, c'est ce dont Dom Juan compte profiter pour se protéger. D'accord?
CM FD O	88	AT	Par contre, là, je vois le début de ton deuxième paragraphe et tu me dis <i>Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair.</i> Bon, là, il y a un problème. C'est pas ça l'affaire. Dom Juan adopte une conduite de dévot pour abuser des gens. Il a pas une attitude particulière envers les dévots... Je vois pas trop pourquoi tu m'as mis ça là.
CM FD O	89	AT	<i>Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie.</i> Ça, c'est l'histoire du vice à la mode. Ça aurait dû être dans la première partie.
CM FD O	90	AT	<i>Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime : « l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. »</i> Là, je t'ai mis « Cf première partie » parce que ça illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société.

CM FD O	96	AT	<i>Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire... moi, je dirais « pour s'en faire des alliés, parce que t'es en train de parler des dévots et de leur unité. Donc, il va s'en faire des alliés pour vivre impunément dans la débauche et dans la luxure et tout et tout et tout. Alors, tu vois, là tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Dom Juan manipule, il va profiter des dévots, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien...</i>
CM FD O	97	AT	<i>« C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires » Là, je suis d'accord. . Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévôts, soit de se pardonner leur passé,... bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça.</i>
CM FD O	100	AT	<i>Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Bref, Don Juan n'est ni membre partisan de la société française, ... là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? Il est membre de la société française. Mais par contre, il n'est pas membre partisan des dévôts... en fait, c'est un faux dévot. Il va jouer le faux dévot. Mais si tu me dis qu'il est <i>marginal, profiteur et talentueux</i>, ça c'est très bien. Donc, comme tu vois, tu me mets des choses bien intéressantes,</i>
CM FR O	18	AT	<i>Deplus, ... je sais pas si tu l'as mis en deux mots ou en un seul, je vais te laisser le bénéfice du doute, mais ça s'écrit vraiment en deux mots...</i>
CM FR O	26	AT	<i>plutôt devant le parti des dévôts qui tuera... tua...</i>
CM FR O	32	AT	<i>ne pourraient y voir clair. En second lieu, Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévôts sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair. Il y a un problème de concordance de temps.</i>
CM FR O	34	AT	<i>Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie. Qu'est-ce que c'est ça?</i>
CM FR O	67	AT	<i>Seront présentés, les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévôts. Donc... Seront présentés... Ta phrase, elle est bizarre parce que...</i>
CM POS FD O	13	AT	<i>on lie, ligne 45... à force de grimaces... Ah... Donc, tu voulais pas... une société... C'est peut-être ce que tu as voulu faire remarque, bien. Bon, je vais voir après.</i>
CM POS FD O	73	AT	<i>Dom Juan argumente par explication de la société des dévôts. À Sganarelle, il fait par du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux. Donc, ça, c'est bien. Tu me dis que la société française compte de nombreux hypocrites.</i>
CM POS FD O	98	AT	<i>Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai,... Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie.</i>
CM POS FD O	99	AT	<i>« Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous », Ça, c'est bien. Ça fait bien partie de ta deuxième idée principale où justement précise qu'il va profiter de la protection des dévôts et de leur solidarité pour pouvoir faire tout ce qui faire. Et même pour attaquer les autres. Alors, ça, c'est bien.</i>

CM POS FR O	17	AT	<i>...forts contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».</i> Donc là, les citations, les références sont bien écrites.
CM POS ST O	113	AT	<i>Enfin, l'extrait de Dom Juan, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse montre le talent de Don Juan pour se cacher... Ben, d'abord pour... Dom Juan explique bien la présence de l'hypocrisie dans sa société. Donc, d'abord pour faire le portrait, je sais pas moi, pour situer l'hypocrisie dans sa société et ensuite pour montrer de quelle façon il va s'en servir et cette façon dont il s'en sert, c'est également une critique de la société. Ça va? Mais bon, sinon, il y a deux ou trois choses qui sont bien dites, pas de problème de structure, donc, ça, ça va bien.</i>
CM ST O	63	AT	<i>L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Donc, ça, c'est ton sujet posé. La phrase est longue...</i>
CM ST O	66	AT	<i>l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. J'espère que tu me suis. Juste me biffer que c'est tiré du livre du texte intégral de la comédie, ça va.</i>
CM ST O	71	AT	<i>Alors, En premier lieu, s'il te plait, tu me vires ça</i>
CM ST O	79	AT	<i>Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Ça aussi, ça va dans la deuxième partie.</i>
CM ST O	95	AT	<i>Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais... Donc, tu vois, là, encore, ce sont des choses qui vont dans la première partie.</i>
CM ST O	101	AT	<i>mais pour ce qui est de... des parties, je vais te mettre que le développement est mal construit et je vais te pénaliser, hein? Donc, développement mal construit. Et il va falloir que tu me rechanges ça, que tu me mettes le bon stock au bon endroit.</i>
CM ST O	114	AT	<i>Donc, pour ton introduction... excuse, pour ta conclusion... la dernière phrase, il va falloir la réécrire... La pièce de Molière, <u>Le Festin de Pierre</u>... tu vas le biffer aussi... C'est pas... révèle un combat... ça marche pas non plus.</i>
DRL CORR	1	AT	<i>MB, MB, bonjour. C'est Anne-Marie, ben oui. Alors, je vais corriger ta copie comme Julie me l'a demandé. Alors, je vais écrire les erreurs concernant le code sur la copie, mais je vais à chaque fois te faire des commentaires sur ton travail oralement. Pis donc, tu vas m'écouter. Je te dis comment je vais fonctionner. Je vais d'abord faire une première lecture pour vérifier les erreurs de langue et ensuite de ça, je regarderai le fond. Mais il se peut que je fasse toute sorte de commentaires au fur et à mesure, tu verras bien. J'espère que je vais pas m'échapper et dire des choses pas sympathiques. Mais si tel est le cas, tu me pardonneras, parce que tu sais que je suis vraiment sympathique. Alors, j'y vais.</i>
DRL CORR	61	AT	<i>Donc, là, j'ai regardé la langue. Je vais maintenant m'attarder à tout ce que tu m'écris sur le plan du fond et de la forme et tout ça. Alors, je reprends l'introduction.</i>

EC CM FD	37	AT	<i>« l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. » Selon le personnage, ... là, je vois en même temps que tu es en train de me parler de cette citation-là alors qu'elle illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. Donc, je vais souligner cette citation-là parce que elle n'illustre pas ce que tu me dis ici. Donc, je vais juste te mettre « Cf premier paragraphe » parce que je la vois là et ça m'embête de la voir ici...</i>
EC CM FD	38	AT	<i>et tous les vices à la mode passent pour vertus... ça illustre l'idée principale de la première partie, donc, ça va pas.</i>
EC CM FD	57	AT	<i>La pièce de Molière <u>Le Festin de Pierre</u>... bon, là, la pièce s'appelle Dom Juan. Le Festin de Pierre, c'est vraiment le sous-titre...</i>
EC CM FR	2	AT	<i><u>Dom Juan</u> est une pièce de théâtre du XVII^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse... l'extrait analyse rien du tout, donc il y a un problème de vocabulaire, donc je vais mettre vocabulaire...</i>
EC CM FR	3	AT	<i>qui constitue une critique de la société. Seront présentés,... virgule, il n'y a pas de virgule quand on inverse le sujet et le verbe il ne faut pas de virgule justement... S-5...</i>
EC CM FR	4	AT	<i>les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie... pourquoi faire? Il me manque un morceau...</i>
EC CM FR	7	AT	<i>Don Juan argumente par explication de la société des dévots. La phrase n'est pas syntaxiquement correcte.</i>
EC CM FR	8	AT	<i>Don Juan argumente par explication de la société des dévots. Bon, cette phrase-là il va falloir la réécrire parce que elle est syntaxiquement incorrecte... S-1.</i>
EC CM FR	9	AT	<i>À Sganarelle, il fait par ... part, ça s'écrit avec un T. Faute d'orthographe d'usage, tu me l'as pas mis...</i>
EC CM FR	10	AT	<i>du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux. Il, Don Juan, ... je pense que c'est pas nécessaire de redire Don Juan parce qu'il me semble que c'est clair que c'est Don Juan puisqu'en</i>
EC CM FR	11	AT	<i>premier lieu, Don Juan argumente, donc il... il évoque que la société... « il évoque que », ça marche pas... Il évoque que, on enlève ça... structure...</i>
EC CM FR	14	AT	<i>C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie... L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, ta phrase est bizarrement construite.</i>
EC CM FR	15	AT	<i>L'acteur voit les dévots... Je vais mettre un S-1 parce qu'il y a un problème de syntaxe...</i>
EC CM FR	16	AT	<i>forts contre les ennemis de chacun, virgule... je mettrais un deux-points parce que t'es en train de citer et tu cites à la première personne. Si t'avais mis entre crochets « il », je l'aurais laissé mais là ça fonctionne pas. Il y a un problème de ponctuation. Je mettrais un deux-points plutôt qu'une virgule.</i>
EC CM FR	19	AT	<i>par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait ... bon là, tu as mis « il » au singulier et ta phrase au pluriel... donc ils se sont fait, je vais faire S-4 parce que c'est pronom et déterminant, pronom qui renvoie pas bien...</i>

EC CM FR	20	AT	<i>il se sont fait un bouclier du manteau de la religion</i> ». <i>Le clan des dévots peut donc se cacher et est une cachette en lui-même</i> bon, caché, cachette, ça fait un petit peu répétitif, tu me trouveras un autre terme...
EC CM FR	21	AT	<i>Le clan des dévots peut donc se cacher...</i> je mets vocabulaire...
EC CM FR	22	AT	<i>et une cachette en lui-même contre la société, ses lois et ses idées. Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots ...</i> alors là, tu inverses ta proposition subordonnée, donc ça me prend une virgule.
EC CM FR	23	AT	<i>S'il joint les rangs des dévots</i> virgule... S-5...
EC CM FR	24	AT	<i>il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ».</i> Enfin, <i>il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie pour empêcher qui que se soit ...</i> avec un C, soit, donc G-5...
EC CM FR	25	AT	<i>de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra ...</i> se verra avec deux R, donc forme verbale...
EC CM FR	27	AT	<i>tuera l'ensemble des accusations...</i> tuera, ça marche pas. Il faudrait trouver un autre verbe...
EC CM FR	28	AT	<i>tuera l'ensemble des accusation porter...</i> porter c'est un participe passé et non pas un infinitif, donc G-4...
EC CM FR	29	AT	<i>à l'égaré ...</i> à l'éga-re, ça marche pas, faute d'usage...
EC CM FR	31	AT	<i>Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers...</i> C apostrophe E-S-T, non. Mais ces derniers, adjectif démonstratif, donc G-5...
EC CM FR	33	AT	<i>...sans que ces derniers ne pourraient...</i> au conditionnel, ça ne fonctionne pas. Donc je vais mettre un S-2 pour la concordance verbale.
EC CM FR	35	AT	<i>Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie.</i> Je... ça n'a pas de sens. Éprouver un entier contrôle de l'hypocrisie? Il faudra me réécrire cette phrase. Problème de structure.
EC CM FR	36	AT	<i>Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime... Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime...</i> La phrase est mal construite là aussi. Je mets un S-1 problème de structure...
EC CM FR	39	AT	<i>Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie dans son art. Don Juan est un acteur de l'hypocrisie...</i> ça fonctionne pas, « il est un acteur de l'hypocrisie »... Il y a un problème de vocabulaire ou de structure de phrase donc S-1 ou Vocabulaire. C'est un acteur et il joue l'hypocrite, mais un « acteur de l'hypocrisie », c'est incorrect...
EC CM FR	40	AT	<i>au quotidien, il la joue. « La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. » Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt ...</i> plutôt? Plus tôt, non... Alors orthographe d'usage...
EC CM FR	41	AT	<i>mauvais au jugement de la société.</i> « Au jugement », ça marche pas. Selon le jugement... d'après le jugement... ou selon la société tout court. « Au jugement de la société », il y a un problème de structure.
EC CM FR	42	AT	<i>Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison... profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison</i> Un? Tu as écrit « un maison ». Je sais pas ce que tu as voulu dire. Alors je mets à la fois un problème d'accord, « un maison », mais surtout un problème de vocabulaire.
EC CM FR	43	AT	Je vois que « <i>deplus</i> », tu me l'as réécrit en un seul morceau. Donc là, ce n'est plus le bénéfice du doute. Ça s'écrit en deux morceaux, donc orthographe d'usage. Mais là, je le compte une seule fois.
EC CM FR	44	AT	<i>...sous le toit de cette abri...</i> un abri, alors accord du groupe nominal

EC CM FR	45	AT	<i>... sous le toit de cette abri il y existe...</i> tu peux pas utiliser un pronom qui renvoie à quelque chose qui est déjà là, dans la phrase deux mots auparavant. Donc, il y a un problème de registre de langue. Éventuellement, à l'oral, ça peut passer. Mais à l'écrit, ça passe pas.
EC CM FR	46	AT	<i>Deplus, sous le toit de cette abri il existe...</i> donc, je vais mettre un S-1 parce que ça va pas...
EC CM FR	47	AT	<i>des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens.</i> Y? Ça fait référence à « sous le toit de cette abri »? J'ai du mal avec ton i grec là aussi.
EC CM FR	48	AT	<i>Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Deplus, sous le toit de cette abri il existe des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Il dit : « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, ... intérêt avec un accent circonflexe, donc orthographe d'usage...</i>
EC CM FR	49	AT	<i>Les intérêts des dévots soit de se pardonner...</i> non. De se faire pardonner peut-être? Donc, il me manque un morceau. Ils se font pardonner leur passé, ils ne se pardonnent pas eux-mêmes. Donc je mettrai S-1...
EC CM FR	50	AT	<i>ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens...</i> Bon. Si tu veux intégrer ta citation, il faudrait que tu dises « puisque si il vient », en faisant les accords et en mettant tout entre crochets ou alors, mettre un deux-points, enfin... il y a un problème ici pour l'écriture de la citation... il manquerait un petit morceau... puisque d'après lui... je sais pas...il y a quelque chose qui m'embête ici. Je vais mettre structure, OK, parce qu'il va falloir réécrire ça...
EC CM FR	51	AT	<i>« si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous » ...</i> alors, à la ligne 67, « je serai défendu par elle »... l'antécédent, c'est la cabale. Donc, toi tu me l'as mis au pluriel, je vais te dire qu'il y a un problème de problème et je vais te demander de faire attention quand tu recopies tes citations, parce qu'il faut les recopier sans faute.
EC CM FR	52	AT	<i>Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Alors le rôle revient à chaque fois...</i> Bref, <i>Don Juan n'est ni membre partisan...</i> il y a une faute d'orthographe d'usage...
EC CM FR	53	AT	<i>de la société française, ni membre partisan...</i> encore...
EC CM FR	54	AT	<i>des dévots religieux, il est marginal, profiteur et talentueux. Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V...</i> mon dieu... en l'acte, mais non. Problème de marqueur de relation, S-3...
EC CM FR	55	AT	<i>l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V scène 2 montre que l'éloge de l'hypocrisie par Don Juan, en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote le talent de Don Juan pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus...</i> encore une fois en deux mots...
EC CM FR	56	AT	<i>c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société...</i> avec l'hypocrisie? Il critique la société en critiquant l'hypocrisie et en en faisant son outil pour parvenir à ses fins. Parce que critiquer la société... Je vais souligner le « avec » et ça me prendrait un autre préposition ou... ça ne fonctionnera pas là. Il y a un problème de relationnant. Pas « avec » l'hypocrisie.
EC CM FR	58	AT	<i>révèle un combat...</i> contre l'hypocrisie. Parce que toi, tu dis « de » l'hypocrisie...
EC CM FR	59	AT	<i>révèle un combat...</i> alors, je te mets encore un S-3... contre...

EC CM FR	60	AT	<i>l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi. Un combat autour du roi? Ça ne fonctionne pas non plus le relationnant.</i>
EC CM FR	64	AT	<i>l'extrait tiré du livre... c'est le mot « analyser » qui va pas. En fait, il aurait fallu que tu me dises plutôt que dans l'extrait...</i>
EC CM FR	68	AT	<i>seront présentés comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Là, tu vois, en la relisant, je vois qu'il y a un problème de... de syntaxe aussi. Donc, à partir de « comment », je mets S-1, parce que j'aimerais que tu me le reformules. Il me manque une information.</i>
EC CM FR	74	AT	<i>Il, ... Bon, le Don Juan entre... entre... en apposition, je l'enlève...</i>
EC CM FR	75	AT	<i>Il évoque que... ça marche pas...</i>
EC CM FR	83	AT	<i>Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté... Irrespectueux de l'honnêteté, ça me paraît... Irrespectueux des femmes, ça fait bizarre, ça. Est-ce qu'on peut être irrespectueux de quelque chose? Ou tout simplement, est un homme qui ne respecte pas. Parce que irrespectueux de... je vais vérifier mais ça me paraît bizarre, « irrespectueux de... » Là, je fouille dans le dictionnaire. Non... irrespectueux de, ça marche pas. Donc, tu vas me le virer et tu me mettras quelque chose d'autre. Qui ne respecte pas, plutôt. Donc, il y a le problème du relationnant, ici. Il est irrespectueux envers les femmes. Tu vas me reformuler ça. Donc, je te mets problème de relationnant S-3...</i>
EC CM FR	86	AT	<i>Enfin, il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie... le parti religieux de l'hypocrisie... Ça marche pas, ça. C'est le parti dévot qui est un parti religieux. Je vous ai expliqué le parti des dévots. Je vous l'avais expliqué. C'est pas le parti religieux de l'hypocrisie, ça marche pas, ça... parti religieux de l'hypocrisie... je vais mettre vocabulaire parce que c'est mal tourné...</i>
EC CM FR	91	AT	<i>Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie... pas dans son art mais parce que c'est un art.</i>
EC CM FR	105	AT	<i>Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u> en l'Acte V, scène 2... tu me vireras le « en »...</i>
EC CM FR	106	AT	<i>montre que l'éloge de l'hypocrisie... pas la peine de répéter « par Don Juan » parce que c'est bon, tu me l'as dit tout le long.</i>
EC CM FR	107	AT	<i>Finalement, l'extrait de <u>Dom Juan</u>, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote... ça me plaît pas moi, ça... « cette analyse dénote »... Je vais mettre vocabulaire. Tout à l'heure, j'ai rien dit, mais là, ça me fatigue.</i>
EC CM FR	108	AT	<i>Cette analyse... quelque chose... tu chercheras dans le dictionnaire... dénoter le talent de Don Juan... non... le talent de Don Juan... il a du talent</i>
EC CM FR	109	AT	<i>pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. De plus c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... mais là, il y a quelque chose qui marche pas... pas avec l'hypocrisie.</i>
EC CM ST	6	AT	<i>En premier lieu, bon. Comme je l'avais dit je sais pas combien de fois, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, c'était à bannir, donc je mets « maladroît »,</i>
EC CM ST	30	AT	<i>d'un de leurs membres. En second lieu, ... bon je vois que tu es original... En premier lieu, en second lieu... alors, je vais te mettre encore « maladroît ».</i>
EC CM ST	110	AT	<i>La pièce de Molière révèle... ça prendrait un petit marqueur de relation, une petite transition...</i>

EC NOTE	70	AT	. Je vais quand même te mettre 6 points parce que je trouve que par rapport à ta première analyse, c'est... mieux écrit. J'ai l'impression qu'il y a moins de fautes, donc je vais te mettre 6 points sur 10 pour ton introduction.
EC NOTE	102	AT	Donc, là, je vais te mettre malheureusement, 5 points sur 10, parce que c'est une erreur quand même assez grossière. Et puis, t'étais là à l'atelier, même si t'es arrivé en retard ce jour-là, je me rappelle très bien. Mais t'étais là quand on a travaillé donc j'ai bien expliqué les deux parties, donc c'est plutôt impardonnable, mon cher, donc 5 sur 10.
EC NOTE	104	AT	Donc, là, je vais te mettre 30 points. Mais quand tu vas tout me remettre dans l'ordre, c'est sûr que ta note va être bonifiée. C'est sûr. OK? Je vais te mettre 30 points.
EC NOTE	115	AT	Alors, je vais te mettre 3 et demi pour ta conclusion mais elle pourrait être améliorée.
EC NOTE	117	AT	je vais quand même 4 pour la méthodologie. Je suis sympathique, hein? Des erreurs. Il y en a moins que dans tes derniers textes et je suis très contente
EXPL CM FD O	72	AT	<i>Dom Juan argumente par...</i> ça, ça marche pas. En fait, il faut que tu m'expliques ce que Dom Juan pense de l'hypocrisie et c'est là que tu vas me dire que son premier argument, c'est que il trouve que l'hypocrisie est une attitude extrêmement répandue dans sa société et il donne beaucoup d'exemples. Hein? Et là, d'abord me donner les explications et ensuite me donner les exemples. Donc,
EXPL CM FD O	77	AT	<i>C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé.</i> Ça marche pas ça. Ça marche pas parce que tu es supposé m'expliquer que les dévots sont extrêmement présents dans la société et puis là, t'es en train de me dire... t'es en train de me parler des avantages de l'hypocrisie et de leur solidarité. Parce que c'est vrai qu'ils se tiennent tous entre eux et qu'ils ont en commun, certains, un passé de dévot qu'ils ont racheté. Ça marche pas parce que tu mets trop de stock en même temps. Donc, il faut que tu continues avec ton idée qu'ils sont présents dans la société et il y avait une autre citation que j'aurais voulu que tu relèves en me parlant de l'hypocrisie. « C'est un vice à la mode. » Hein? J'aurais voulu que tu me dises ça. Et j'aurais voulu que tu me dises que, justement, les hypocrites, qu'est-ce qu'ils font? Ben, ils se jouent du monde et Molière va utiliser tout un champ lexical spécifique pour montrer comment, justement, il se moque des gens avec les termes dont on a parlé, « masque », « personnage », « jeu », « art », hein? Tandis que là, tu me parles du parti des dévots qui se tiennent tous ensemble et tu me parles, après,
EXPL CM FD O	81	AT	<i>tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, fort contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».</i> donc, ça c'est vraiment la deuxième partie parce que c'est ça l'attitude qu'il projette : « je ferai ci, je ferai ça, je ferai ça... » Donc, c'est vraiment l'attitude qu'il projette.
EXPL CM FD O	94	AT	<i>« La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. »</i> Ça aussi, ça fait partie de la première partie parce qu'il considère que c'est une profession. Hein? Et en plus, quand on parle de merveilleux avantages, j'aurais aimé ça que tu me dises, justement, que l'hypocrisie religieuse procure des avantages. C'est pour ça qu'il va en tirer parti. Parce que c'était son analyse de la présence de l'hypocrisie dans la société.

EXPL CM FD O	103	AT	Par contre, quand tu me dis des choses, c'est pertinent, t'as choisi des bons exemples, ça, je suis contente. T'as choisi des bons exemples. T'as relevé des éléments qui sont importants. Tu les as bien interprétés. Le problème, c'est que tu les as mis à la mauvaise place. Sinon, le contenu, ma foi, c'est bien. Mais à condition qu'il soit à la bonne place, que les affaires soient au bon endroit. D'accord? Donc, je vais te mettre... parce que tu vas le réécrire, hein? Ça, c'est le point qui va être à améliorer.
EXPL CM FR O	93	AT	<i>Don Juan est un acteur...</i> qui joue à l'hypocrite au quotidien, ça je suis d'accord. Mais pas un <i>acteur de l'hypocrisie</i> .
EXPL CM FR O	111	AT	<i>La pièce de Molière révèle donc... un combat...</i> mais là, ça fait deux ou trois fois que tu me le dis, ça va, j'ai compris... parce qu'en plus,
EXPL CM FR O	118	AT	Alors, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36... Quand même! Il me semble que tu en avais fait plus que ça dans le dernier. C'est quand même beaucoup. Donc, 36 fautes, tu perds énormément de points. Il va falloir bonifier ça, mon cher. Donc, tu pourras recorriger... 9 points il te reste pour la langue. Mais au dernier, il me semble qu'il y en avait plus que 40... Tu me diras comment c'était, mais il y en avait beaucoup plus, et beaucoup plus d'erreurs de syntaxe. Mais il va falloir arranger ça, hein, mon cher MBe?
EXPL CM ST O	62	AT	<i>Dom Juan est une pièce de théâtre du XVIIe siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France.</i> Je pense que tu aurais pu t'en tenir juste à la France. Hein? Juste parler de la pièce de Molière et pas remonter à Tirso de Molina, en Espagne. Donc, je pense que tu pourrais me reformuler le sujet amené.
EXPL CM ST O	65	AT	et <i>tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière</i> , ça tombe un petit peu sous le sens. Tu me présentes... Je préfère que tu me présentes Dom Juan, la pièce, écrite en 1665 et l'extrait à analyser est une tirade de l'acte V, scène 2 dans laquelle Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie. Donc... Parce que là, tu me mets plein d'informations qui sont peut-être superflues et pis pour avoir l'information pertinente, il faut que j'aille à la fin de la phrase et que je la relise pour être sûre que je l'ai bien comprise. Donc...
EXPL CM ST O	69	AT	En fait, il aurait fallu que tu me dises... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre terrain de jeu. Donc, c'est ça qu'il faut me dire. Donc, il faudrait que tu me reformules ton sujet divisé en me parlant de la place qu'occupe, donc, cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair. Sinon, les trois parties, elles y sont, mais il faudrait que tu me retires certains éléments qui sont superflus et que tu me précises mieux le sujet divisé

EXPL CM ST O	78	AT	<i>L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, ... donc, ça, c'est la deuxième partie... c'est la partie qui montre que Dom Juan va se servir de tout ce qu'ils font, c'est-à-dire se tenir ligués contre les autres... donc, là, dans ton premier paragraphe, il y a un problème de construction parce que ton paragraphe n'est pas unitaire sur le plan sémantique. Tu me parles de différentes choses; il va falloir que tu me prennes toute la partie qui concerne « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets », ça va dans la deuxième partie.</i>
EXPL CM ST O	80	AT	<i>Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ». Le clan des dévots peut donc se cacher ... tu vois? Tout ce que tu me racontes ici, ça fait... c'est la deuxième partie. Alors, hein, je vais le mettre en bleu, je vais le mettre en bleu et je vais te dire « deuxième partie » et il va falloir que tu m'en parles dans la deuxième partie. Tout ça, tout ce que je vois, que j'ai mis entre deux crochets bleus, c'est deuxième partie. Là, il y a un problème sur le plan de la construction... Vraiment, ton texte est mal construit parce que c'est pas ça que tu m'annonçais. Tu dis d'abord... tu vas me montrer comment l'hypocrisie est présente dans cette société puis ensuite comment Dom Juan va projeter une conduite identique à celle des dévots justement pour abuser des gens. Mais là, tu me fais tout ça dans la première partie. Alors, ça marche pas. Ça marche pas. Donc, tu me mettras ça, tu me mettras ça après. Donc... Et là, <i>Don Juan est un acteur...</i> Là, t'es en train de me parler de la première partie où, justement, il fallait m'expliquer que l'hypocrisie était très présente dans la société, que c'était un art parce que il y avait des acteurs, c'était une profession, il y avait des personnages... Alors, je pense que tu t'es un peu mêlé les pinceaux, mon cher MB. Donc, il va falloir me reconstruire tes deux parties en prenant ce que tu avais dans la première pour mettre dans la deuxième et reprendre ce que t'as mis ici pour que ça aille dans la première. J'espère que tu me suis. Donc, <i>un combat de l'hypocrisie de la société française...</i> c'est un combat contre <i>l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi</i>. Là, je sais pas ce que tu veux dire. Alors sois que tu es plus précis, soit que tu me biffes ça. Mais sinon, la première partie de l'introduction, elle est pas mal du tout.</i>
EXPL CM ST O	92	AT	<i>Sinon, je trouve que tu as pas mal travaillé et pour... je trouve que c'est mieux que la première analyse, du premier coup, parce que la deuxième, c'est sûr que ça a été très bien, mais là, juste avec l'atelier, je trouve que tu as quand même respecté ce que j'avais demandé même si tu t'es trompé pour le développement et que tu t'es mêlé dans tes affaires,</i>
EXPL CM ST O	112	AT	<i>Alors, là, je vais compter... je vais compter mes points. Et on va voir ce que ça va donner. Alors...bon. 57 et demi pourcent. À la dernière analyse, il me semble que tu avais bien moins que ça, encore.</i>
EXPL CM ST O	116	AT	<i>Donc, je pense que si tu réécris ton texte avec tous les commentaires que j'ai mis, et en corrigeant les erreurs, ça serait vite fait parce que, si je vois rien que les erreurs, tu as perdu 21 points pour la langue. S'il y avait pas eu de fautes, tu aurais eu 21 points de plus, ce qui n'est pas négligeable. Donc, je pense qu'avec ça, tu ne peux que me produire un meilleur travail, MB. Alors, bon retour sur ton texte.</i>
EXPL NOTE O	119	AT	<i>Voilà, j'ai terminé.</i>
EXPL NOTE O	120	AT	<i>Je pense que le premier il a eu 35 %</i>
Z	121	AT	
Z	122	AT	

ANNEXE 21

Transcription d'une rencontre avec un élève
correction papier-crayon

JB – entrevue et écriture V2
correction papier-crayon

JR	Essaye de penser, c'est ta première session au cégep
JB	Non c'est ma 3 ^e session, j'ai déjà coulé le cours de français 101 c'est ça je fais des phrases trop longues, puis vu que je fais des phrases trop longues, les fautes d'orthographe viennent avec
JR	Les fautes de syntaxe
JB	Pas les fautes de syntaxe, beaucoup de fautes d'orthographe, c'est comme ça que j'ai ... dans le programme
JR	Ok pis ça tu l'avait échoué à l'automne passée ou à l'hiver
JB	Hiver
JR	Parce que à l'automne passée tu n'en avais pas fait
JB	Non je n'avais pas fait de cours, j'ai fait 2 sessions hiver 2005 hiver 2006 et ...
JR	Ok là toi tu es en administration c'est ça?
JB	... mathématique
JR	Ça se passe comment
JB	Ça se passe bien
JR	Ok, donc repense à ton cours de français que tu as coulé l'an passé, qu'est qui te parait important dans les commentaires qui sont fait par tes profs de français?
JB	Ben ça dépend du professeur, parce que le professeur peut penser disons que il est un petit peu spécial, puis je comprenais AT, elle à l'air de parler plus, on dirait qu'elle comprend mieux les élèves, c'est facile de prendre ses commentaires
JR	Ok
JB	Parce qu'ils sont vrai dans le fond, contrairement à d'autres qui vont dire que, d'autres choses que je ne suis pas d'accord avec puis que je vais continuer à écrire comme ça
JR	Avec AT tu es plus en accord avec ce qu'elle écrit?
JB	Oui oui
JR	Bon c'est encourageant, est-ce que tu préfères qu'on fasse des commentaires, en haut tu as fait un commentaire, une analyse de texte sur un extrait de don juan et si tu écrivais dans ton texte par exemple don juan est l'homme le plus fidèle au monde, tu sais très bien que ce n'est pas vrai, ça c'est ce que j'appelle du contenu, est-ce que tu préfères ou est ce tu trouves ça plus normal, tu sais dans quelle proportion, tu souhaites que ton prof écrive des commentaires sur le contenu, sur des affaires fausses ou vrai que tu pourrais dire
JB	Ben les deux
JR	Sur la structure du texte, ton introduction est mal construite pis sur les fautes d'orthographe, tu penses quoi sur les trois
JB	Ben moi c'est plus le contenu, en partant c'est le contenu, ... si je fais un texte ironique qui n'a pas rapport avec le sujet déjà là je suis hors sujet, ça emmène où de continuer a corriger et c'est certain que les fautes de syntaxe viennent après, après ça fautes d'orthographe
JR	Ok pour toi c'est vraiment le contenu qui serait le plus important
JB	Oui
JR	Ok le commenter, est-ce que tu préfères que ton prof te tutoie ou te vouvoie quand il écrit des commentaires sur la copie
JB	Il n'y a pas vraiment de différence
JR	Non c'est tu encore plus ou moins interpellé
JB	Non mais c'est plus personnel, si il me tutoie tant mieux, il sait je suis qui, je suis quel élève dans la classe, si il me vouvoie peut-être qu'il me prend à distance comme vous avez pas bien étudié ou vous avez pas bien lu le livre
JR	Ok tu ne te sens pas plus, si un prof te dit de quoi, tu n'as pas nécessairement plus l'impression que, il te dit comme plus quoi faire à toi et non pas comme à tout le monde
JB	Oui c'est juste plus personnel tandis que l'autre ... vous n'avez pas pris vos notes
JR	Oui, même chose est-ce que tu préfère qu'un prof utilise l'infinitif dans ses commentaires

	exemple je dirais reprendre, réécrire le paragraphe ça c'est l'infinitif ou bien impératif réécrit le paragraphe ou bien je te dirais l'ordre de la suggestion, il faudrait que tu réécrites
JB	Infinitif
JR	Infinitif donc reprendre, tu trouves ça moins dur ou
JB	Non mais ça fait parti des directives, faire attention aux fautes d'orthographe, réécrire un paragraphe par la note de passage, assure toi d'avoir ton ...
JR	Ok la couleur de correction
JB	Rouge
JR	Pourquoi
JB	Classique
JR	Classique, si c'était fait dans une autre couleur
JB	Peu importe, de que je suis petit c'est rouge
JR	Tu es habitué en rouge, tu ne trouves pas ça un peu trop violent
JB	Pourquoi
JR	C'est la couleur ... le rouge
JB	Ce n'est pas la couleur de l'amour
JR	Oui aussi c'est assez violent l'amour, ça peut être violent, ça serait quoi pour toi le prof idéal, il écrirait quoi sur ta copie le prof idéal
JB	La vérité, comme tu as dit tout à l'heure tutoyer, verbes à l'infinitif puis correction en rouge
JR	Correction en rouge oui c'est ça, tu veux des commentaires positifs ou négatifs
JB	Les deux, mais là si le texte est vraiment poche je ne pense pas avoir de bonnes remarques
JR	Ok, donc quand tu va avoir ta copie, je sais que tu as envie de l'avoir, tu vas regarder et ce que tu vas faire c'est que en regardant ton texte, là tu as ta grille quelque part, tu vas regarder les commentaires qu'elle a fait puis au fur et à mesure, bon je vais te donner quelques secondes en silence si tu veux regarder ça, puis après ça ce que tu peux faire c'est de me dire en regardant ton texte, je vois tel genre de commentaire, je pense que c'est à cause de l'histoire, tu me dis ce que tu en conclus, alors je te remets ça
JB	Ouf
JR	Tu t'attendais à quoi
JB	À passer
JR	Tu t'attendais à passer, t'espérais passer
JB	Oui
JR	Alors
JB	Je ne m'attendais pas à cette note là, je me suis forcé pour ce texte là, puis en classe il y a des affaires de syntaxe que je ne comprends même pas pourquoi elle l'a souligné, don juan don elle a dit... elle a fait une faute mais je ne savais pas que c'était comme ça qu'on l'appelle don juan et que don juan DOM juan ça veut dire le nom du personnage, dans le texte ce n'était pas ça qui était écrit c'est écrit don, pis je savais que ... en don à cause qu'il y avait une faute avec le m, c'est pas grave c'est ça
JR	Ok quand les mots sont soulignés avec les codes en dessous est-ce que tu comprends toujours
JB	Oui mais il y a des fois je ne comprends pas comme ici elle a soulignée un il, il évoque syntaxe 4
JR	Est-ce que tu sais la différence entre syntaxe
JB	Par la suite il évoque le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divins
JR	Fa que tu ne sais pas quoi faire
JB	Non je ne sais pas, en premier lieu md c'est quoi ça, en premier lieu premièrement, sincèrement je ne sais pas j'ai ... pour ça, puis c'est marqué maladroitement construit, si ça c'est maladroitement construit j'imagine pas c'est quoi les autres textes
JR	Ok est-ce que tu comprend la différence entre s1 s2 s3 et s4
JB	Non
JR	Elle vous en avait fait une liste
JB	Je le sais mais la différence c'est ...

JR	Si tu regardes est-ce que tes commentaires qui sont sur la grille... les notes là, est-ce que ça te paraît plus aidant que ce qu'il y a sur ton texte
JB	C'est sur et certain, comme la l'hypocrisie est un vice à la mode ok c'est écrit dans le texte mais cette compréhension peut te montrer à quel point l'hypocrisie est à la mode : pis moi j'explique la situation puis je ne comprends pas elle veut mettre ça entre guillemets c'est pas comme si c'était des mots à chercher, ici je marque la classe riche de l'époque la classe sociale riche de l'époque la noblesse je ne sais pas si elle m'a enlevée des points pour ça mais c'est la classe riche de l'époque... elle n'a pas d'affaire à changer ça, elle marque noblesse en dessous, si j'attends... vu que je coule mais une grimace c'est fait par des grimaciers pourquoi je mettrais entre guillemets grimaces et grimaciers, je sais que rendu dans le texte il comparait l'hypocrisie comme a ceux qui faisaient des grimaces et... je ne comprends pas pourquoi
JR	Alors ce que tu peux peut-être faire, je vais te laisser du temps pour le regarder, c'est juste de prendre le texte, le lire à voie haute puis dire au fur et à mesure ce que tu lis dans le texte, les commentaires qui sont à côté, ce que tu en comprends tu lis ton texte à voie haute puis tu me dis tel commentaire je le comprends de tel façon ou je ne le comprends pas
JB	Ok est-ce que AT vous l'a ramenée la grille
JR	Avec les s4 s3, non
JB	Non ok Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La phrase au complet est mise entre parenthèses, elle a marquée c'est une pièce de théâtre, c'est pas un texte c'est pas un roman traitant ouvertement sur le monde de vie libertin ça ... <i>La version théâtrale de Dom Juan</i> pis ça été écrit par pierre... là j'ai une faute écrit de texte à 2 <i>écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élevés dans l'ordre sociale. Dom Juan un autre t 2 critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Dom Juan encore souligné se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Ici c'est mal construit Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade la c'est mis entre parenthèses virgule en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots; j'ai mis un point virgule je sais pas pourquoi dans la phrase Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.</i>
JR	Il y a un commentaire sur la première page c'est écrit redis ton développement, c'est quoi que tu comprends pas dans ce commentaire là
JB	Ben ... une idée d'avance si c'est pas bon c'est pas bon <i>en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots</i> ok celle là je l'ai pas ... sous ses différents arguments ça est-ce que vous savez c'est pourquoi sous syntaxe...
JR	Moi je sais tout
JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sur ses différents arguments. En premier lieu, md je suis pas médiateur Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie c'est vrai que ses valeurs étaient fondées sur l'hypocrisie et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie. ne pourrait fonctionner si ce n'était, si c'était que de l'hypocrisie Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autre comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin. Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode</i> extrait de la... page suivante : « Tous les autres vices des hommes sont exposés à la

	<p><i>censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. »</i> recopier la situation sans faute <i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle en France. je ne sais pas pourquoi on ne peut pas marquer le nombre 17^e si on marquerait des chiffres romain ça serait des chiffres romains ... Par la suite, il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer montrer, valoriser qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). oups La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral.</i></p> <p><i>Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument : « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et oups car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan. De ce que vous avez écrit au paragraphe précédent</i></p> <p><i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots car ils sont hauts dans l'ordre social et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak). Un peu raide comme ouverture, ok</i></p>
JR	Alors sachant que tu dois réécrire ton texte
JB	Ben la je vais écrire de façon à ce que le professeur comprenne mieux et je ne vais pas faire d'ouverture, je parlais d'hommes puissants des personnes qui sont haut dans la société qui utilisait l'hypocrisie pour que se soit un peu raide comme ouverture, elle ne voulait pas d'ouverture comme imaginez si don juan était fidèle ou quelque chose de même, premièrement je suis vraiment déçu je comprends pas pourquoi 9 sur 20 c'est pas si pire que ça pis c'est ça pis je suis prêt à corriger
JR	Ben oui sachant ça peut être intéressant je t'ai photocopié l'extrait de ce n'est pas la même édition par exemple là mais l'extrait de don juan si jamais tu veux y retourner pour quelque raison que se soit
JB	D'accord
JR	Je te remets une feuille mobile
JB	Merci beaucoup
JR	À partir du moment où tu commences à écrire tu me dis dans le fond ce que tu fais, tu sais ben là tu va recommencer ton introduction en disant, je voulais modifier ça ou ça ou ça dans l'intro parce que le prof a écrit ça comme commentaire je pense que c'est comme ça que je devrais le faire
JB	Ok <i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin.</i> première pièce de théâtre je ne vois même pas pourquoi il y a une faute ici, syntaxe1 mode de vie c'est masculin, libertin c'est sur que ça parle de la pièce je ne comprends pas, première pièce de théâtre expliquant ouvertement sur le monde de vie libertin, montrant ouvertement sur le monde de vie libertin première pièce de théâtre c'est sur que je m'en allais dire traitant ouvertement je ne vois même pas première pièce de théâtre
JR	Si tu penses que ça peut être utile il y a un dictionnaire...
JB	Non je sais je ... à faire

JR	On commence
JB	ah
JR	Parce que
JB	...
JR	Qu'est que tu avais écrit
JB	La ... première pièce de théâtre sur le sujet du libertinage, de la façon que ça ...don juan, ça je ne comprends pas pourquoi j'ai une faute là de grammaire la version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière, il est écrit, j'ai écrit la même affaire dans la 2 ^e phrase, don juan critique
JR	Tu es rendu à la partie ou est-ce ... dans l'ordre sociale
JB	Je veux juste ...
JR	Pourquoi
JB	Parce que ça l'avait l'air ... parce que c'est ça que je traite dans mon 3 ^e argument, pas dans le sens mon 2 ^e et mon 3 argument c'est de ça que je traite et c'a a ben l'air que, dans l'acte V, scène 2 ligne avec un s, <i>don juan s'entretient avec Sganarelle à propos de son comportement libertin, ... sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde, il se défend en argumentant sur la façon dont la société traite l'hypocrisie</i> , maintenant ma meilleure phrase à l'aide d'une tirade, <i>une démonstration sur le comportement des dévots</i> , ici c'est sûrement ça que je vais faire, c'est que je coupe c'est tout, <i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments. son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société</i> , j'aurais dû apporter mon cartable les fautes de syntaxe tout ça c'est tout inscrit à l'intérieur
JR	Ok ...
JB	C'est dans notre ..., vous vous êtes prof de français
JR	Oui
JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments</i>
JR	Je ne peut pas te répondre je pourrais te répondre mais ...
JB	Ah, son principal argument, ça ne dérange pas que j'écrive en haut
JR	Non
JB	Bon <i>premièrement don juan discute avec Sganarelle à propos de ses valeurs fondées sur l'hypocrisie, à propos de son mode de vie libertin adopté depuis fort longtemps, cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture</i> , je vais sauter les grimaces
JR	Pourquoi
JB	Pour ne pas en mettre trop, j'ai déjà 3 arguments c'est en masse
JR	Ok
JB	Ça je pensais que ça allait être bon mais là vu qu'il y a pas mal de pas répété bien je vais laisser les grimaces de côté parce ça ma enlevé des points pour rien dans le fond, ça j'aurais pu m'en passer <i>une imposture et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... »</i> je ne sais pas c'est quoi la différence entre les autres parenthèses quand elles sont carré ou quand elle sont en parabole c'est quoi la différence
JR	Celles qui sont carré il faut qu'il ait des crochets
JB	Parce que la dernière fois les 3 petits points je les avais mis entre crochets pis elle m'avait mis un point d'interrogation à côté, l'autre là exactement sont libres ici et ici à l'autre paragraphe j'ai remarqué que elle les a mis entre crochets pis la elle a marqué syntaxe 1, c'est quand ça commence c'est pas grave ou c'est quand ça fini, il essaie de convaincre non <i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie</i> . là je vais encore raccourcir ça au plus simple <i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait faire fonctionner sans une grosse dose d'hypocrisie</i> . ça j'aurais marqué ça sur un texte normal mais là je vais marquer hypocrisie
JR	Parce que ce n'est pas bon
JB	Parce que je suis en train de remarquer j'ai encore fait les mêmes affaires, j'ai coulé un autre

	traitement de texte comme ça, j'ai déjà coulé mon français pis la AT elle me l'a refait reprendre j'ai encore fait beaucoup de fautes elle me l'a refait reprendre encore là je viens juste de couler un autre texte que j'étais prêt pour
JR	Et tu penses que tu vas couler à cause de quoi
JB	Surtout les fautes d'orthographe, je pense que j'en ai 47 je pense non ça c'est ma note, non j'en ai 46 en plus j'ai lu la grille de correction tout de suite quand j'ai fini pis genre à chaque réponse, à chaque point j'avais une réponse
JR	Ok
JB	Il ne retient pas comment le sujet va être traité, mais j'explique sous différents arguments je ne comprends pas, <i>Don Juan explique les comportements des faux-religieux avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autres avec un s comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde. » Il continue son argumentation démontrant son efficacité pour se sortir du pétrin confus. Bon il faut que je fasse une conclusion partielle, cela va emmener à son argumentation principale seule. Bon je viens finir la conclusion partielle Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer que peut dire Don Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire: « Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique sociale peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation avec les hommes religieux et les divins : « [...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms peut mettre en conclusion qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie, non</i>
JR	Je ne sais pas moi
JB	<i>peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite. La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine immorale. Selon Don Juan, l'hypocrisie est utilisée par tout le monde ça je vais sauter ça, c'est quoi l'autre phrase est un vice à la mode je vais sauter cette référence là numéro 5</i>
JR	C'est quoi qu'elle marque
JB	Ça dit que je fais de la répétition mais c'est <i>un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus</i> . Est-ce que j'ai répété celui là, non est un vice à la mode point j'aurais du parce que <i>tous les vices à la mode passent pour vertus</i> , en tout cas ça fait de la répétition <i>Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliquée par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. » Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie libertin de Dom Juan. On va sauter ça ici aussi</i>
JR	Parce que
JB	Ça c'est de la répétition
JR	Ok
JB	<i>En conclusion, je vais faire ça tel quel mais je vais couper ça en 2 phrases En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et de la comparer et expliquer l'usage qu'en fait la société. Et je ne mets pas d'ouverture</i>
JR	Là ce que tu vas faire c'est que tu vas me relire ton 2 texte à voie haute puis tu vas m'expliquer les changements que tu as faits en te référant à ton texte original et aux

	commentaires de AT pour voir de quels commentaires tu as tenu compte dans la réécriture de ton texte, ok vas-y
JB	<i>Première pièce de théâtre montrant du doigt le mode de vie libertin. Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin.</i> je ne sais pas pourquoi elle m'a mis une faute de syntaxe là en tout cas j'espère que là <i>La version théâtrale de Don Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement.</i> Se comporte avec hypocrisie là j'aurais rajouté ... mais j'ai coulé <i>Don Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Don Juan s'entretient avec Sganarelle sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde. Il se défend sur la façon dont la société traite l'hypocrisie.</i> ça c'est sûrement une phrase ... parce qu'elle écoute <i>Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade et d'une démonstration</i>
JR	Ok la tu as enlevé <i>en utilisant des champs lexicaux efficaces</i>
JB	Oui <i>sur le comportement des dévots, Don Juan fait l'éloge de l'hypocrisie selon ses différents arguments. Son principal argument est la critique des faux dévots et pour finir celle de la société en général.</i> <i>Premièrement, Don Juan discute avec Sganarelle à propos de son mode de vie libertin et hypocrite adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture et un habit :</i> « <i>C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre...</i> » <i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie.</i> ça aussi c'est une phrase que j'ai raccourcis <i>Don Juan explique les comportements des faux religieux avant d'en faire l'analyse :</i> « <i>Il y en a tant d'autres comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde.</i> » je change de paragraphe, là j'ai coupé une phrase je crois
JR	Si tu reviens dans ce paragraphe là, si tu regardes ton texte original, ça disait en bas de la page explique les mots dévots et sa critique demande d'en faire l'analyse puis là la question qui fallait écrire en dessous c'était que voulez vous dire, alors les changements que tu as fait
JB	C'est plus clair
JR	Ok
JB	Et moins mélangé, <i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut dire Don Juan.</i> ici je pense que j'ai dit quelque chose d'autre parce que je marque jamais dire dans mes textes que peut énoncer, pouvez vous me dire ...
JR	Je ne sais rien
JB	Ok <i>La religion catholique est extrêmement populaire au XVIIe siècle en France.</i>
JR	Ok la si tu compare avec ton texte original <i>comparaison entre lui et le clergé.</i> puis là AT avait écrit en dessous pertinence?
JB	Ça aussi, j'ai essayé de couper pour pas embarquer dans d'autre affaires pour ne pas perdre d'autre points
JR	Ok
JB	<i>Cette comparaison peut montrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire :</i> « <i>Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde.</i> » <i>Seule l'éthique sociale avec un e peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divins</i> là c'était une autre phrase qui se rassemblais un peu, ... j'explique la comparaison entre les religieux et les divins : « <i>[...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde.</i> » <i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite.</i>
JR	As-tu enlevé les parenthèses (<i>Don Juan en autre</i>)

JB	<i>Oui La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine. Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliquée par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. »</i> changement de paragraphe <i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie</i>
JR	Tu as enlevé toute ta dernière phrase là aussi, dans les deux cas tu as enlevé ton espèce de conclusion partielle
JB	Oui, euh j'ai raccourcis ma conclusion partielle dans la dernière je crois, oui
JR	Ok
JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Don Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et expliquer l'usage qu'en fait la société.</i>
JR	Tu finis ça là
JB	Oui il n'y a pas de question de rallongement
JR	C'est beau, qu'est-ce qui t'a emmené à faire ces changements là
JB	Les indications dans le texte
JR	Ok
JB	Qui disent que j'en ai mis trop
JR	Ok
JB	Puis la je pense que j'en ai mis dans le texte 1
JR	Ok puis le fait que tu me disais depuis le début, tu as tendance à faire des phrases longues, tu les vois tu toi quand tu fais tes phrases longues si le prof ne les commande pas
JB	Oui on dirait que c'est parce que j'aime ça, j'aime ça en rajouter en rajouter en rajouter et veut veut pas je me dis au début que ça va être bon, mais non
JR	Ok quand tu lis ton texte à voix haute comme tu viens de le faire comme tu l'as fait tantôt avec la première version tu l'entends tu ton texte, t'entends tu les phrases trop longues
JB	Oui je les vois
JR	Comment ça se fait que quand tu les lis tu ne les vois pas
JB	Très bonne question
JR	C'est pas pire ça
JB	Je ne sais pas, il y a des phrases longues là dedans que je ne comprends pas comme énoncé, quelqu'un me montre du doigt un énoncé, l'énoncé dans le sens de le dire de le démontrer aussi, peuvent démontrer l'utilisation des pronoms on et ils peuvent démontrer, peuvent dire peuvent faire peuvent, moi je démontrer c'est tout, peut-être que je ne sais pas vraiment le vrai sens de ça mais je sais que ça va dire qu'il y a quelque chose, montrer l'explication de quelque chose avec une hypothèse c'est ça
JR	Ok es tu content de ce que tu viens de produire comme 2 ^e texte
JB	Oui mais ça ne me reflète pas
JR	Non pourquoi
JB	Parce que les phrases sont trop courtes
JR	Oui mais t'aimes tu mieux avoir des phrases plus courtes pis avoir une bonne note, même si c'est pas toi
JB	Oui je sais oui, c'est sûr et certain
JR	Ok ça veut dire qu'il va falloir que tu travailles sur cet aspect là
JB	Oui c'est sûr et certain
JR	Ok même si ce n'est pas toi
JB	Oui

JR	Donc à ce moment tu crois que malgré que ce n'est pas toi est-ce que ce texte là est meilleur que ton premier
JB	Oui c'est sur et certain, ben respecte les exigences du professeur, peut-être qui en aurait un autre qui en laisserait passer comme pour montrer ou démontrer ou aussi l'affaire de Don Juan, lui expliquer parce que là je savais que ça prenait un n mais ... c'est ça
JR	Là elle te l'a quand même compté juste une fois
JB	Pardon
JR	Elle te l'a quand même compté juste une fois même si elle l'a corrigé
JB	Bon
JR	Quand tu avais réécrit ton texte avais tu l'impression d'avoir tenu compte de 25 50 75 100 % des commentaires
JB	Disons 80% des commentaires de AT
JR	Ok
JB	Parce qu'il y en a que j'ai, le début je ne comprend pas
JR	Ok
JB	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin.</i> il y a un verbe
JR	Ok donc dans le commentaire que tu ne comprends pas, est-ce que tu as l'impression que c'est plus des commentaires lié au contenu de ton texte ou lié je dirais à la forme comme là
JB	À la forme
JR	Le premier commentaire là c'est
JB	C'est une faute de syntaxe
JR	Faute de syntaxe
JB	Peut-être j'aurais du marquer virgule la version théâtrale de Don Juan écrit, là écrite écrit je ne sais pas ça aussi pourquoi j'ai une faute
JR	Ok donc le commentaire il est moins compris
JB	Oui
JR	C'est sur c'est des trucs sur la langue
JB	Ah
JR	Penses tu que si tu avais ta feuille à côté, tu sais là tu disais que dans le cahier coop vous aviez comme des explications des codes s1 s2 s3, penses tu que ça t'aurais été utile si tu l'aurais eu, aurais tu plus compris
JB	C'est sur et certain que oui
JR	Ok
JB	Parce qu'il y a la définition mais veut veut pas je sais que t ça veut dire des fautes du texte, g grammaire, s syntaxe il y a juste md, c'est peut-être trop personnel ou je ne sais pas
JR	Oui moi je peux te dire que md ça veut dire mal dit
JB	Ah
JR	Si, à mettons qu'on est en classe que AT ou n'importe quel autre prof de français remet une copie corrigée, quelles seraient, selon toi les activités qu'on peut faire en classe pour travailler le texte pour prendre le temps de comprendre les commentaires du prof
JB	Ben c'est sur et certain c'est qu'est qu'on vient juste de faire, on fait une demande d'essai à voir là
JR	Ok
JB	Ou de le ramener et de le faire en classe et de le corriger par la suite, si il y a des questions, venez voir le professeur
JR	Ok pis toi quand tu reçois ton texte, là évidemment c'est une situation un peu particulière, mais quand tu reçois un texte corrigé qu'est que tu fais en premier
JB	C'est sur et certain je regarde la note
JR	Ok après
JB	Ben c'est comme si je reçois une contravention là en ce moment, c'est 47 sur 100 c'est quand même beaucoup pour 20 %, c'est à peu près 7, 9 9.7 sur 20 mon dieu, ben c'est ça en partant madame s'il vous plait est-ce qu'il y aurait moyen de s'arranger
JR	Ok

JB	Après ça c'est sur et certain respecter ses commentaires puis d'en faire un beau texte
JR	Ok, mais ça tu le fais tu par toi-même
JB	Oui pis non, je suis un petit peu têtu mais je ne comprend pourquoi j'ai à refaire, en plus je portait attention aux grosses phrases, puis là on vient juste de le relire puis là encore, je ne sais pas peut-être que j'étais trop dans ma bulle cette journée là ou je sais j'ai relu le texte dans le fond j'étais comme oui je vais sûrement avoir une bonne note, mais non, je pense c'est les fautes aussi qui m'on enlever beaucoup de points
JR	Oui 46 erreurs
JB	3 sur 30 mon dieu, c'est seulement 13 points de plus, j'aurais pu les avoir facilement là dedans, dans le 25 aussi le contenu les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente, c'est vrai j'avais relevé des éléments intéressants mais votre analyse est maladroitement construite, je sais pas, je sais que je l'ai fait sous trois arguments
JR	As-tu l'impression d'avoir fait quelque chose pour reconstruire mieux ton texte
JB	Là c'est sur et certain que oui
JR	Oui
JB	J'ai fait ça plus court plus bref, comme je vous disais au début c'est vraiment ça qui c'est passé, on a juste couper dans les phrases, et changer quelques mots comme montrer démontrer, c'est ça
JR	Quand tu reçois ton texte, bon tu me dis que tu regardes la note en premier, après ça tu lis tu les commentaires du prof
JB	Ben oui c'est sur
JR	Puis quand tu lis les commentaires du prof tu regardes ton texte, tu lis tu ton texte aussi pour voir à quel bout le commentaire était écrit
JB	Oui pis j'essaye de trouver quelque chose qui le contredit
JR	Contredit le prof
JB	Ben oui
JR	Ok
JB	Pour être sur et certain que je puisse récupérer des points
JR	Ok, puis si tu n'y arrives pas
JB	C'est moi qui suis dans le tort, je vais accepter ma note
JR	Pis dans ta tête quand tu te rends compte que t'es dans le tort parce que je sais pas le prof écris mauvais exemple pis que finalement tu relis ton texte pis tu dis ok c'est vrai c'est un mauvais exemple, j'aurais pu en trouver un autre, dans ta tête tu t'en trouves tu un autre, ou tu fais juste dire non non j'aurais du m'en trouver un autre
JB	Ben oui c'est sur et certain
JR	Ou si tu refais dans ta tête une nouvelle phrase
JB	Non mais j'aurais du m'en trouver une autre premièrement pis c'est sur et certain la plupart du temps de toute façon elle l'écrit si c'est où est ce qu'il faut que je coupe où est ce que si il y a un synonyme, des fois elle le marque mais comme là ici <i>Don Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde</i> c'est faux, c'est vrai qu'il a un comportement libertin
JR	Oui
JB	Pis c'est vrai qu'il se défend
JR	Oui
JB	Pis c'est vrai qu'il l'exprime envers tout le monde son comportement libertin, peut-être pas les hommes mais les filles oui, pis vraiment il est immoral avec tout le monde avec le pauvre
JR	Oui, as-tu l'impression que globalement pas nécessairement sur cette copie là mais dans l'ensemble que les commentaires que te font les profs, sont aidant
JB	Oui
JR	À te faire comprendre ce que tu fais et en même temps pour éventuellement faire mieux la prochaine fois
JB	Oui mais c'est sur et certain que ça peut être plus personnel que ça ou que ça va plus aider mais même à ça, ça dépend si on a un prof là elle a sa grille de correction ici, il faut qu'elle

	respecte sa grille de correction, pis ça ben l'air qu'elle la respecte à la lettre, parce que je coule dans tous les points
JR	Ben ce n'est pas forcément que tu coules quelque part là
JB	Ben oui mais c'est juste ça, j'ai juste hâte de voir la moyenne dans le fond
JR	Ok ça je ne le sais pas, mais c'est ça si tu regardes cette grille là, comment tu vas pouvoir faire, à mettons qu'il y en a un 3 ^e
JB	D'accord
JR	Une 3 ^e analyse comme ça là d'ici la fin de la session
JB	Mais c'est pas vraiment la grille qui importe, c'est les points je les ai tous respectés, ben dans le fond je les ai tous respectés, oui c'est sur certain j'ai respecté trop d'erreurs de tout type, mais c'est sincèrement il faut que je fasse comment je peut dire un effort personnel pour essayer de faire moins de fautes
JR	Ok
JB	Pis c'est pas au prof de, le contenu il est là, elle l'a dit aussi elle a dit tu as relevé les éléments intéressants, ça c'est le contenu
JR	Oui
JB	Mais maladroitement construites ça veut dire j'ai fait des phrases trop longues, des mots incompréhensibles, c'est ça
JR	Quand tu recorrige ton texte, là tu viens de le réécrire, il y a sûrement des commentaires qui sont plus facile de tenir compte
JB	Oui
JR	As-tu des exemples dans le fond de ta tête
JB	Des phrases complètes
JR	Oui
JB	Celle là, celle là, celle là aussi, je sais qu'elle avait mis qu'elle a trouvé que j'avais trouvé des éléments intéressants ok mais mon analyse est mal faite
JR	Ok donc analyse mal construite toi c'est tu quelque chose qui peut t'aider à faire mieux la prochaine fois, ce type de commentaire là
JB	Oui c'est sur et certain c'est des phrases complètes
JR	Ok
JB	Le prof peut être précis avec des phrases complètes même si on à l'infinifatif aussi, comme c'est ça
JR	Ok, et pour toi un bon texte se serait quoi
JB	Pour moi un bon texte
JR	Une bonne analyse là
JB	Ben qui respecte absolument tout
JR	Ok
JB	Et si elle est capable de faire des longues phrases la personne x, ben tant mieux
JR	Le premier critère en haut là
JB	Le contenu
JR	Le contenu
JB	Oui
JR	Ok
JB	Un petit texte bien fait selon les directives mentionnées antérieures
JR	Ok pis le contenu c'est quoi une bonne introduction
JB	Une bonne introduction, avec le quand il font la séparation des paragraphes, qui explique bien c'est sur que c'était descriptif oui mais c'était pas comme avant, comme je te dis c'est comme paragraphement, pis là c'était <i>son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société en général</i> je donne 2 indications pour le texte qui suit mais je l'élabore sur 3 paragraphes dont un qui introduit dans le fond les deux autres parce qu'il est en train de parler qu'il n'aime pas vraiment les religieux là après ça là j'élabore plus avec les religieux puis à la fin avec la société
JR	Ok, qu'est que tu penses de l'expérience que tu as vécu ce matin

JB	J'aime ça me faire filmer là non mais ça m'a aidé, parce qu'on a répété le texte pis je pense que c'est sur et certain que je passerais si j'avais un texte comme ça
JR	Ok pourquoi tu ne l'as pas écrit en première version
JB	Parce que c'est comme ça
JR	C'est un peu plus difficile disons, ben moi je n'ai pas autre chose à ajouter, pas d'autres questions si toi t'a d'autres questions, commentaires
JB	Non, ça est ce que vous aller le donner à AT
JR	Oui, là la façon dont ça va se passer, je reprend tout et je revoit AT je pense c'est pas la semaine prochaine l'autre
JB	D'accord
JR	Je pense que c'est le 24 qu'on se revoit, parce que j'ai une autre étudiante cette après midi pour remettre lundi prochain, elle va recorriger ton texte justement pour voir à quelle mesure tu as été capable de donner le ... des commentaires que tu as fait, puis là ben moi aussi ça va m'aider pour, ce que toi tu en a pensé ce qu'elle en a pensée, comment toi ta réagis à ses commentaires pis comment elle a dit ben non c'est pas ça que je voulais qu'il fasse pis c'est ça qu'il a fait là, ou oui c'est ça que je voulais qu'il fasse donc c'est ça qu'il a fait ... et après ça elle va te remettre les 2 versions pis là si tu as des questions sur sa première correction pis sur sa 2 ^e correction ... procéder de cette façon là
JB	Pas de questions
JR	Ça va comme ça
JB	Oui ça marche
JR	Excellent, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'avancement de la science

ANNEXE 22

Transcription d'une rencontre avec un élève
correction sur cassette

MB – Entrevue et écriture V2
Correction sur cassette

- JR Bon j'aimerais ça que tu penses MB quand tu reçois les copies corrigées soit par AT ou euh ou par tes autres profs de français là c'est ton premier cours de français que tu fais ou tu en as fait d'autres avant
- MB Euh j'en ai fait un mais j'ai lâché en cours de session
- JR Tu étais arrivé toi en réadaptation...euh sciences pures ah ok c'est ça puis t'aimais pas ça
- MB Euh j'ai fait une session d'accueil et intégration puis après ça j'ai fait une session en science pure
- JR Ok puis là tu es rendue en sciences humaines administration
- MB Oui
- JR Ça va
- MB Oui ça va j'ai juste quatre cours mais en tout cas
- JR Oui
- MB C'est l'orientation qu'il faut s'orienter
- JR Il va falloir, il va falloir ..effectivement...
- MB Je change de programme l'année prochaine ...
- JR Tu t'en vas en quoi
- MB En ...visuelle...là j'ai appliqué il reste à savoir si je vais être accepté parce que là j'ai lâché ma session en plein milieu et que ma cote R est bye bye ...c'est ça
- JR Mais en tout cas je te le souhaite bien
- MB Merci...
- JR Donc enfin si tu penses à tes profs de français surtout ...qu'est-ce qui te paraît important dans les commentaires qui sont fait par les profs sur tes copies corrigées ...
- MB Euh dans l'idéal des choses comme premier exemple de ce cours ci quand j'ai fait la première copie la première dissertation j'y ai redemandé on est resté à la fin du cours ceux qui avait des bonnes notes ils sont partis moi j'étais dans les pas bonnes notes il fait que je suis resté puis euh les commentaires les questions que je lui ai posé c'était souvent plus facile à comprendre que ce qui était écrit donc déjà là en partant euh ça toujours été comme ça je dirais j'aimais mieux poser des questions...parler à quelqu'un tandis que les copies commentaires sur les fautes d'orthographe, syntaxe on a pas le choix c'est facile à voir on s'en rend compte mais sinon commentaire texte c'est comme mon premier texte je l'ai fait beaucoup dans le désordre il fait que c'était beaucoup important pour moi de parler et qu'elle puisse m'expliquer comme il le faut ce qu'elle veut dire
- JR Donc si je t'explique la chose suivante donc par exemple tu as fait une analyse sur Don Juan euh ce que moi j'appelle le contenu ça serait que tu écris dans ton texte que Don Juan est l'homme le plus fidèle au monde parce qu'il aime sa femme il aime sa famille puis tout ça ...puis évidemment c'est quelque chose que tu n'as pas compris dans Don Juan ...c'est comme pas le cas ...euh ça serait un commentaire je te dirais sur le contenu donc ça serait une erreur de contenu ...
- MB Ok
- JR Une erreur de structure ça serait une erreur euh par exemple ton introduction tu n'as pas de sujet amené sujet posé sujet divisé ...euh après ça serait une erreur de structure mais une erreur de langue bien tu sais c'est des verbes mal accordés bon tout ça est-ce que les trois commenter les trois te paraît important ...ou il y en aurait un qui te paraît plus important que l'autre...
- MB Euh les en terme de catégorie les sujets amenés sujet posétout les éléments du texte ça devrait être compris depuis un bout euh...de d'là je les ai tu compris ça me prend toujours un plan pour m'en rappeler comment les mettre dans le bon ordre euh pour ce qui est des fautes syntaxiques et l'orthographe euh comme je viens juste de le dire c'est assez visible s'ils sont identifiés c'est rare que je reviens dessus que je reviens à demander au professeur qu'est-ce qui c'est passé à moins que je ne comprenne vraiment pas puis pour ce qui est du contenu bien si j'ai pas le texte bien là c'est sur que ...c'est ça donc pour ce qui est de la lecture si le professeur me demande as-tu bien lu le texte mais ça devrait paraître dans ma copie si je l'ai lu

ou si je ne l'ai pas lu ...ou si j'avais peut être compris un passage ou un acte moins bien qu'un autre ...

- JR Ok...mais quand le prof écrit des commentaires de contenu ou de structure par exemple parce que la langue on sait que bon c'est assez clair là mais les commentaires de contenu et les commentaires de structure donc tu as souvent besoin de retourner voir le prof après
- MB Là dessus oui
- JR Comprendre vraiment...
- MB Oui
- JR Tu ne comprends pas tout le temps la première fois
- MB Oui
- JR Dans les commentaires écrits est-ce que tu préfères que le prof te vouvoie ou te tutoie
- MB Ça dépend de la nature du prof je dirais ...
- JR Pourquoi ...je ne sais pas
- MB Ça n'a pas d'importance comme tel...
- JR Tu devrais réécrire ton paragraphe ou vous devriez réécrire votre paragraphe
- MB Pas de problème avec ça vraiment pas aucun
- JR Non
- M Vraiment pas aucun...
- JR L'un ou l'autre
- MB Non l'un ou l'autre non ça va vraiment dépendre du professeur si moi je suis porté à vouvoyer le prof bien habituellement je suis toujours porté à vouvoyer les professeurs ...mais non pas de problème ...
- JR Tu te sens pas plus ou moins interpellé selon que tu es vouvoyé ou tutoyé
- MB Pas vraiment ...j'ai toujours travaillé dans le public donc ça a peut être fait une différence je ne sais pas je suis habitué autant de me faire vouvoyer même si j'ai 19 ans par quelqu'un de 60 ans que...non ça ne me dérange pas
- JR Dans les commentaires justement dans le fait que ...la façon dont le prof écrit le commentaire est-ce que tu préfères moi je ne sais pas l'infinitif c'est-à-dire réécrire ton paragraphe ou bien l'impératif réécris ton paragraphe ou bien euh la suggestion il faudrait réécrire le paragraphe
- MB Plus l'infinitif
- JR Oui réécrire
- MB Ouais
- JR Ok pourquoi
- MB Bien d'abord il faudrait ça c'est crissement poche
- JR Ok pourquoi
- MB Bien je ne sais pas c'est comme je ne pourrais pas dire c'est comme c'est donner trop un ordre genre ...ça tu as vraiment ça tu as vraiment raté il faudra vraiment que tu fasses ça
- JR Ok
- MB Puis c'est juste autant à la solution sans passer sans la démarche ...je ne sais pas l'infinitif c'est comme c'est neutre
- JR Ok
- MB Pas me faire dire non plus que j'ai rien compris ...je ne sais pas je trouve qu'il y a une limite entre les deux ...
- JR Ok est-ce que tu aimes ça que ton prof écrivent des commentaires sur ta copie
- MB Oui soit pour être le plus clair possible si admettons que j'aie à corriger ma copie chez nous euh j'aimerais ça qu'il y aille le plus de détails possible
- JR Ok la couleur de la correction
- MB Quelque chose qui ressort de mon texte
- JR Ok
- MB Peu importe...
- JR Ok
- MB Mais comme tu sais là j'ai sorti mon crayon rouge parce que tu m'as dit je vais annoter mais j'aimerais mieux annoter sur le texte parce que je sais que j'ai des feuilles blanches tu sais à côté de mon texte alors j'ai sorti mon crayon rouge parce que je sais que AT corrige bleu vert donc...je ne sais pas...

JR Ok puis un prof idéal pour toi il commenterait quoi sur ta copie

MB Euh peut être justement les éléments juste l'ordre...j'ai tendance à mettre les chose pas dans le bon ordre je le sais d'avance

JR Ok

MB Justement ça le fait que ce soit pas dans le bon ordre comme premier texte si je reviens dessus on avait pris un bloc qui était dans la partie deux elle m'a mis une parenthèse ça, ça va dans la partie un carrément puis là ce n'est pas difficile à comprendre

JR Ok

MB C'est ça, ça serait plus des commentaires sur justement l'ordre des idées

JR Puis tu veux tu avoir plein de commentaires un peu de commentaires ...euh...ou la note c'est déjà un porte parole de ta réussite

MB Euh oui beaucoup la note est un porte parole de la réussite mais c'est sur que ça ne prend pas un texte écrit au complet ...c'est vraiment cas par cas phrase par phrase si il le faut mais...j'ai pas un texte à lire non plus là pour la correction c'est juste des arguments c'est un texte annoté là

JR Ok enfin...quand tu reçois une copie corrigée celle là ou un paquet d'autre que tu aurais eu avant qu'est-ce que tu fais quand tu reçois une copie corrigée avec ta copie...la première chose que tu fais

MB La première chose que je fais c'est que je recompte les points

JR Ok

M: Après ça je regarde les numéros que j'ai eu bon puis les choses que j'ai eu bon et les choses que je n'ai pas eu bon après toujours

JR C'est à dire que si tu as un texte la première chose que tu vas regarder c'est ta note puis là tu vas additionner...bon là AT par exemple elle l'indique sur une grille de correction donc tu vas additionner les points pour être sur qu'elle ne s'est pas trompée

MB Ok

JR C'est une excellente initiative euh...nous les profs de français des fois on s'enfarge un petit peu ...euh puis après ça tu vas regarder les commentaires

MB Bof je fais regarder ce que j'ai de bon même avant les commentaires

JR Et tu fais comment pour trouver ce que tu as de bon dans les commentaires

MB Bien avec la grille de correction ou bien si c'est un autre travail vous m'avez dit sur n'importe quoi si je prends un exemple sur les mathématiques bon je vais regarder ah ça je l'ai réussi ah ça je l'ai réussi ça je l'ai compris ça je l'ai compris puis là je vais revenir...je vais recommencer dès le début puis là après ça je vais regarder les commentaires donc c'est vraiment la grille de correction je vais tu vraiment regarder ...si j'ai tout mes éléments...ok puis si c'est marqué des commentaires bien tu sais tes éléments ne sont pas dans le bon ordre idée mal choisie maladroit ou ...bien là je vais retourner je vais aller voir dans le...aux sections qui sont rapportés dans mon texte

JR Il fait que là tu travailles d'abord avec la grille de correction après tu vas voir ton texte puis s'il y a des choses écrites dans la marge dans le texte...dans ton texte là le prof

MB Des commentaires

JR C'est ça est ce que tu lis ces commentaires là

MB Oui je vais les lire

JR Puis est-ce que tu lis le texte qui va avec le commentaire ou bien tu lis juste le commentaire

MB Bien disons que je saute plus sur tout les commentaires avant ...ouais

JR Ok est-ce que tu as l'habitude disons que tu regardes le texte un commentaire dans la marge puis que tu relis ton texte après pour voir la corrélation entre le commentaire et le texte qu'est-ce qui se passe dans ta tête je veux dire est-ce que tu fais comme si tu récrivais le texte dans ta tête tu te redis tu bon j'aurais du dire ça de telle façon de telle façon ou tu le laisse comme ça en disant ...puis je l'ai mal dit je l'ai mal dit...

MB Euh bonne question si c'est une erreur de syntaxe ou qu'il manque un mot dans ma phrase ça c'est sur mais sinon si c'est une faute de vocabulaire ou d'orthographe ou whatever je vais le corriger automatique je vais pogner mon dictionnaire si c'est un commentaire comme tel ouais je vais essayer de faire la corrélation entre les deux chercher qu'est-ce que le bobo ...

JR Est-ce que ça t'arrive toi même par choix de réécrire une partie de ton texte en te disant euh

...ouais ce n'était pas bien bon donc je vais le réécrire puis après je vais aller le montrer au prof voir...

MB Non

JR Tu ne réécris jamais par toi même sauf si le prof te le demande

MB Non

JR Est-ce que tu aimes ça ou est-ce que tu crois que c'est nécessaire ou que le prof écrive des commentaires positifs sur la copie des choses que tu aurais bien réussies

MB Je suis en train de penser est-ce que ça m'est déjà arrivé de voir des commentaires positifs sauf quand tu as une bonne note ...je ne m'en souviens pas

JR Ok

MB Sinon c'est sur que c'est tout le temps apprécié

JR Ok

MB Ça donne un petit plus tu sais admettons juste un élément du texte ou tu es allé un petit peu plus loin qu'elle te dise ça c'est bien tu es allé chercher ..ça c'est correct.

JR Ok c'est ça là ce qui va se passer je vais te...ce que je vais faire c'est que je vais te donner ta copie je vais te donner quelques minutes évidemment pour la regarder comme je te disais tantôt tu n'as pas de commentaire sur ta copie outre les erreurs de langue étant donné que tout est sur la cassette prends quelques secondes quelques minutes pour regarder ton texte comme ça puis après ça tu écouteras la cassette et puis on va pouvoir savoir...tu vas pouvoir savoir comment ça c'est passé...

MB Ok il fait qu'il n'y avait aucune grille de correction

JR Oui elle est à l'endos de ...c'est ça...

MB On va y aller de ma méthode ...

JR Il fait que tu me dis ce que tu fais en fait pour que je sache ou est-ce que tu t'en vas là

MB C'est la première chose que je fais je recompte les points pour être sur et certain...

JR Ça marche le total est bon...

MB Oui...mon nombre de faute parce que je sais qu'il compte beaucoup 36 puis ça c'est vraiment beaucoup la dernière fois j'avais fait 31 puis c'est encore je trouvais ça gros puis là c'est encore pire ...je vois développement mal construit mais le contenu est bien pour ce qui est du contenu

JR Ok

MB Je regarde l'ensemble des fautes de vocabulaire syntaxe les virgules j'ai tendance soit trop en mettre soit pas en mettre

JR Si il y a des commentaires que tu comprends tu me le dis ...

MB Là il y a une faute de syntaxe je ne suis pas capable de saisir comment j'aurais pu la reformuler

...

JR C'est quoi la phrase

MB Bien c'est vrai que ça porte à confusion ...L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie. Justement protecteur unis si j'avais mis une virgule peut être qu'elle l'aurait interprété comme moi j'ai voulu l'interprété ...puis là elle a marqué euh développement mal construit ça, ça revient au mot maladroit qu'elle avait utilisé dans l'autre texte que j'avais fait ...puis des petits commentaires ça aurait été pas pire mais tu sais si tout est sur la cassette ...ça il n'y a pas de trouble ...j'ai fait une faute dans une ...une erreur dans une citation...je l'ai mal référé ça ici c'est un commentaire que je ne comprends pas ...

JR Ok c'est quoi...

MB Je vais vous le montrer

JR Ah ça là

MB Oui...est-ce que vous le savez

JR Oui ...mais je ne peux pas te le dire

MB Ok c'est bien parfait...ça c'est bon qu'elle utilise le surligneur ...ou des grosses parenthèses comme des accolades des parenthèses

JR Est-ce que tu comprends toujours la signification des codes qui sont en dessous des mots

MB Oui...

JR S! S2 S3 G1 G2 G3...

MB Non je ne fais pas la distinction la grille je ne la connais pas par cœur

JR Puis vous l'avez cette grille là

MB Oui je l'ai
 JR Dans ton cahier de coop je pense ok
 MB Je sais que je l'ai je sais que je l'ai toujours
 JR Mais tu ne retournes pas la voir nécessairement
 MB Si je fais une correction c'est sur que je vais retourner la voir oui c'est un outil qu'il faut que j'aie pour...
 JR Ok
 MB Donc c'est ça ...
 JR Ok
 MB Je sais que mon plan je ne pense pas le réutiliser
 JR Ok
 MB Parce que mon si mon développement était mal construit ça veut dire... j'aime mieux prendre d'autres phrases puis les changer de place ou de les remodeler mon plan il n'est pas trop ...
 JR ...donc quand tu te sens prêt tu écoutes ta cassette tu l'arrêtes au bon moment puis tu prends des notes ou tu veux ...bref tu fais ce que tu veux moi je te regarde...
 MB Parfait...

Cassette :

MBe, bonjour. C'est Anne-Marie, ben oui. Alors, je vais corriger ta copie comme Julie me l'a demandé. Alors, je vais écrire les erreurs concernant le code sur la copie mais je vais à chaque fois te faire des commentaires sur ton travail oralement. Pis donc, tu vas m'écouter. Je te dis comment je vais fonctionner. Je vais d'abord faire une première lecture pour vérifier les erreurs de langue et ensuite de ça, je regarderai le fond. Mais il se peut que je fasse toute sorte de commentaires au fur et à mesure, tu verras bien. J'espère que je vais pas m'échapper et dire des choses pas sympathiques. Mais si tel est le cas, tu me pardonneras, parce que tu sais que je suis vraiment sympathique. Alors, j'y vais.

--je vais juste trouver la grille S1 etc...je sais qu'elle est au début mais...grille de correction...c'est à la fin...peut être dans le cahier de présentation du cours je pense que c'est plus là dedans...ah c'est ça...oui

JR Ça c'était dans le plan de cours
 MB Oui en plein dans le plan de cours

Cassette :

Don Juan est une pièce de théâtre du XVII^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, se. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse... l'extrait analyse rien du tout, donc il y a un problème de vocabulaire, donc je vais mettre vocabulaire... qui constitue une critique de la société. Seront présentés,... virgule, il n'y a pas de virgule quand on inverse le sujet et le verbe il ne faut pas de virgule justement... S-5...

les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie... pourquoi faire? Il me manque un morceau... les arguments et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots. Seront présentés les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie... Bon, ça, ça concerne le fond. Je reviendrai là-dessus tantôt.

En premier lieu, bon. Comme je l'avais dit je sais pas combien de fois, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, c'était à bannir, donc je mets « maladroit », Don Juan argumente

JR Qu'est-ce que tu t'écris

MB

J'écris à changer trop pauvre...donc juste enrichir avec de quoi de mieux ...juste y aller plus simple...comme j'avais déjà fait ...

Cassette

par explication de la société des dévots. La phrase n'est pas syntaxiquement correcte. *Don Juan argumente par explication de la société des dévots.* Bon, cette phrase-là il va falloir la réécrire parce que elle est syntaxiquement incorrecte... S-1. *À Sganarelle, il fait par ...* part, ça s'écrit avec un T. Faute d'orthographe d'usage, tu me l'as pas mis... *du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux.* II, *Don Juan, ...* je pense que c'est pas nécessaire de redire Don Juan parce qu'il me semble que c'est clair que c'est Don Juan puisqu'*en premier lieu, Don Juan argumente,* donc il... *il évoque que la société...* « il évoque que », ça marche pas... Il évoque que, on enlève ça... structure... *la société étroite des dévots.*

-- ça je ne l'ai pas compris ...il évoque que la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure ...ça c'est structure ça serait que la phrase est mal construite ...je pourrais la réécrire autrement ... il évoque que la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure...ça je vais revenir je vais marquer tourner la phrase autrement ...

Cassette :

est plongée dans l'hypocrisie pure. *Don Juan dit : « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. »* Là, l'écriture des citations, ça marche pas, parce que tu me coupes un morceau mais je sais pas pourquoi tu as coupé le morceau qui est entre les deux. Est-ce que c'est parce que c'est que tu veux pas l'écrire ou est-ce que tu me fais une espèce d'abréviation pis que c'est à moi d'aller chercher...? Ça là, ça ne fonctionne pas très bien. Donc, je vais revenir là-dessus tantôt.

-alors moi si j'ai enlevé un morceau de la phrase c'est qu'il n'était pas pertinent puis ça rajoutait des mots pour rien ...ça faisait juste...parce qu'elle nous avait dit juste pour les citations d'utiliser euh...une parenthèse carré ...je ne sais pas c'est quoi...les crochets bon...crochet...crochet dans une citation pour enlever un morceau qui serait pas pertinent puis c'est ça je n'ai juste pas mis parce qu'il n'était pas pertinent ...donc ça je vais mettre un ? parce qu'elle dit qu'elle va revenir dessus comme ça, ça va m'indiquer tantôt ...

Alors, *on lie*, ligne 45... à force de grimaces... Ah... Donc, tu voulais pas... une société... C'est peut-être ce que tu as voulu faire remarque bien. Bon, je vais voir après. *C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie... L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie,* ta phrase est bizarrement construite. *L'acteur voit les dévots...* Je vais mettre un S-1 parce qu'il y a un problème de syntaxe... *forts contre les ennemis de chacun*, virgule... je mettrais un deux-points parce que t'es en train de citer et tu cites à la première personne. Si t'avais mis entre crochets « il », je l'aurais laissé mais là ça fonctionne pas. Il y a un problème de ponctuation. Je mettrais un deux-points plutôt qu'une virgule. ...*forts contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».* Donc là, les citations, les références sont bien écrites. *Deplus, ...* je sais pas si tu l'as mis en deux mots ou en un seul, je vais te laisser le bénéfice du doute, mais ça s'écrit vraiment en deux mots... *par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre.* II « *se sont fait ...* bon là, tu as mis « il » au singulier et ta phrase au pluriel... donc ils se sont fait, je vais faire S-4 parce que c'est pronom et déterminant, pronom qui renvoie pas bien... *il se sont fait un bouclier du manteau de la religion ».* *Le clan des dévots peut donc se cacher et est une cachette en lui-même* bon, caché, cachette, ça fait un petit peu répétitif, tu me trouveras un autre terme... *Le clan des dévots peut donc se cacher...* je mets

vocabulaire... *et une cachette en lui-même contre la société, ses lois et ses idées. Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots ...* alors là, tu inverses ta proposition subordonnée, donc ça me prend une virgule. *S'il joint les rangs des dévots* virgule... S-5... *il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ».* Enfin, *il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie pour empêcher qui que se soit ...* avec un C, soit, donc G-5... *de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se vera ...* se verra avec deux R, donc forme verbale... *plutôt devant le parti des dévots qui tuera... tua... tuera l'ensemble des accusations... tuera, ça marche pas. Il faudrait trouver un autre verbe... tuera*

--je vais marquer...chose...

l'ensemble des accusation porter... porter c'est un participe passé et non pas un infinitif, donc G-4... *à l'égaré ...* à l'éga-re, ça marche pas, faute d'usage... *d'un de leurs membres. En second lieu, ...* bon je vois que tu es original... En premier lieu, en second lieu... alors, je vais te mettre encore « maladroit ».

--je vais mettre encore à enrichir

JR Pour toi enrichir c'est quoi
MB Mettre quelque chose de mieux ou carrément aller vers le plus simple enrichir ça se rapporte à quelque chose de plus ...juste changement

Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers... C apostrophe E-S-T, non. Mais ces derniers, adjectif démonstratif, donc G-5... *ne pourraient y voir clair. En second lieu, Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair.* Il y a un problème de concordance de temps. ... *sans que ces derniers ne pourraient...* au conditionnel, ça ne fonctionne pas. Donc je vais mettre un S-2 pour la concordance verbale. *Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie.* Qu'est-ce que c'est ça? *Il éprouve un entier contrôle de l'hypocrisie.*

--je vais marquer tournure de phrase parce que bien moi mon sens le relire là maintenant j'aurais pu le dire autrement ...

Je... ça n'a pas de sens. Éprouver un entier contrôle de l'hypocrisie? Il faudra me réécrire cette phrase. Problème de structure. *Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime... Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime...* La phrase est mal construite là aussi. Je mets un S-1 problème de structure... *« l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. » Selon le personnage, ...* là, je vois en même temps que tu es en train de me parler de cette citation-là alors qu'elle illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. Donc, je vais souligner cette citation-là parce que elle n'illustre pas ce que tu me dis ici. Donc, je vais juste te mettre « Cf premier paragraphe » parce que je la vois là et ça m'embête de la voir ici... *et tous les vices à la mode passent pour vertus...* ça illustre l'idée principale de la première partie, donc, ça va pas..

--ça revient à ce que je disais tantôt de du fait que je ne l'ai pas mise dans la bonne partie le fait que ça aurait plus avoir avec le premier élément que le deuxième je vais juste me mettre une accolade puis marquer première partie juste pour simplifier son commentaire euh...il faut que je le mette dans mon langage moi aussi il faut que je puisse me comprendre que quand je vais me relire parce qu'il y a toujours beaucoup d'éléments ...première partie citation puis là ma première partie portait sur les arguments sur lesquels s'appuie Dom Juan puis s'en est un donc ça vraiment plus rapport avec la première partie que la deuxième ...

JR Il fait que tu es allé voir la feuille de consigne
MB Je suis allé revoir la feuille de consignes...ça je ne la laisse pas loin puis en plus il y a la grille de correction il fait que c'est parfait...

Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie dans son art. Don Juan est un acteur de l'hypocrisie... ça fonctionne pas, « il est un acteur de l'hypocrisie »... Il y a un problème de vocabulaire ou de structure de phrase donc S-1 ou Vocabulaire.

--tu vois ça c'est un élément qu'on avait déjà fait une pré analyse comme telle pas trop détaillée en classe puis euh c'est à moi que ça avait été posé cette question là je me souviens très bien d'avoir dit ça l'acteur...l'hypocrisie ou jouait l'hypocrisie et juste dans la tournure de phrase j'ai du le mettre trop dans mon vocabulaire trop parlé pas assez écrit il fait que je vais marquer aussi tournure de phrase dans le font c'est toutes les S1 qui a dans la structure ...

C'est un acteur et il joue l'hypocrite, mais un « acteur de l'hypocrisie », c'est incorrect... *au quotidien, il la joue. « La profession d'hypocrite à de merveilleux avantages. » Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt ... plutôt? Plus tôt, non... Alors orthographe d'usage... mauvais au jugement de la société. « Au jugement », ça marche pas. Selon le jugement... d'après le jugement... ou selon la société tout court. « Au jugement de la société », il y a un problème de structure.*

JR --Je pense que je vais prendre son exemple qu'elle disait ...selon je vais enlever ça
MB Il fait qu'elle t'a fait une proposition
Oui elle m'a fait une proposition puis c'est plus simple de même je pense que j'ai trop voulu poussé pour rien puis ça n'a pas été à mon avantage...

Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison... profiter des dévots et de leurs unité pour s'en faire un maison Un? Tu as écrit « un maison ». Je sais pas ce que tu as voulu dire. Alors je mets à la fois un problème d'accord, « un maison », mais surtout un problème de vocabulaire. Je vois que « deplus », tu me l'as réécrit en un seul morceau. Donc là, ce n'est plus le bénéfice du doute. Ça s'écrit en deux morceaux, donc orthographe d'usage. Mais là, je le compte une seule fois. ...sous le toit de cette abri... un abri, alors accord du groupe nominal... sous le toit de cette abri il y existe...

--là ce que je fais c'est qu'elle me le dit puis je le corrige en même temps parce que même moi sur ma relecture ...ça passé...

tu peux pas utiliser un pronom qui renvoie à quelque chose qui est déjà là, dans la phrase deux mots auparavant. Donc, il y a un problème de registre de langue. Éventuellement, à l'oral, ça peut passer. Mais à l'écrit, ça passe pas. *Deplus, sous le toit de cette abri il existe...* donc, je vais mettre un S-1 parce que

--là j'ai mis c'est vraiment une façon de parler oral c'est vrai parce que moi même je dis ça quand...comme pour plus spécifier ou je ne sais pas c'était de trop...

ça va pas... *des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Y? Ça fait référence à « sous le toit de cette abri »? J'ai du mal avec ton i grec là aussi. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Deplus, sous le toit de cette abri il existe des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Il dit : « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ». Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, ... intérêt avec un accent circonflexe, donc orthographe d'usage... Les intérêts des dévots soit de se pardonner... non. De se faire pardonner peut-être? Donc, il me manque un morceau. Ils se font pardonner leur passé, ils ne se pardonnent pas eux-mêmes. Donc je mettrai S-1... ne sont pas les mêmes pour Don Juan*

puisque « *si je viens...* Bon. Si tu veux intégrer ta citation, il faudrait que tu dises « puisque si il vient, en faisant les accords et en mettant tout entre crochets ou alors, mettre un deux-points, enfin... il y a un problème ici pour l'écriture de la citation... il manquerait un petit morceau... puisque d'après lui... je sais pas...il y a quelque chose qui m'embête ici.

--...la citation pas fort là dessus pourquoi est-ce qu'elle me demande de changer la citation puis faire les accords et les mettre entre crochets...juste de mettre un deux points c'est bien plus simple ...puisque...

Je vais mettre structure, OK, parce qu'il va falloir réécrire ça...

--je vais mettre à changer

JR Qu'est-ce que tu vas changer

MB

Je vais mettre à changer comme tel la transition entre ma phrase à moi et il y a comme une coupure sec entre...l'idée que j'ai voulu exprimer que j'ai voulu montrer de ce que Don Juan pensait donc ce que Don Juan il pense c'est la citation c'est une preuve comme telle parce que ça prend une preuve j'ai comme vraiment coupé trop sec il fait que c'est juste de soit de changer la tournure de phrase soit de marquer deux points d'amancher ça pour que ça aie de l'allure pour que ça se tien parce que là ça ne se tien pas

*« si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous » ... alors, à la ligne 67, « je serai défendu par elle »... l'antécédent, c'est la cabale. Donc, toi tu me l'as mis au pluriel, je vais te dire qu'il y a un problème de problème et je vais te demander de faire attention quand tu recopies tes citations, parce qu'il faut les recopier sans faute. *Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Alors le rôle revient à chaque fois... Bref, Don Juan n'est ni membre partisant... il y a une faute d'orthographe d'usage... de la société française, ni membre partisant... encore... des dévots religieux, il est marginal, profiteur et talentueux. Finalement, l'extrait de Dom Juan en l'Acte V... mon dieu... en l'acte, mais non. Problème de marqueur de relation, S-3...**

--Je vais marquer changer marqueur relation

l'extrait de Dom Juan en l'Acte V scène 2 montre que l'éloge de l'hypocrisie par Don Juan, en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote le talent de Don Juan pour se cacher et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus... encore une fois en deux mots... c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... avec l'hypocrisie? Il critique la société en critiquant l'hypocrisie et en en faisant son outil pour parvenir à ses fins. Parce que critiquer la société

--en se servant de...

JR Tu vois là tu l'as vu avant même qu'elle ne te le dise

MB

C'est comme sur ma relecture j'ai trop il y a trop de chose qui ont passées ..orale même chose...en se servant de...

... avec l'hypocrisie? Il critique la société en critiquant l'hypocrisie et en en faisant son outil pour parvenir à ses fins. Parce que critiquer la société... Je vais souligner le « avec » et ça me prendrait un autre préposition ou... ça ne fonctionnera pas là. Il y a un problème de relationnant. Pas « avec » l'hypocrisie. *La pièce de Molière Le Festin de Pierre... bon, là, la pièce s'appelle Dom Juan. Le Festin de Pierre, c'est vraiment le sous-titre... révèle un combat...*

--donc elle me l'a rayé ...donc c'est soit que je le skip carrément ou que je marque Don Juan avec un M ...Molière...Don Juan ...

contre l'hypocrisie. Parce que toi, tu dis « de » l'hypocrisie... *révèle un combat*... alors, je te mets encore un S-3...

--elle a dit contre l'hypocrisie ...moi je dis plus que c'est euh le texte en soit ne parle pas juste de conte l'hypocrisie mais des bienfaits et du mauvais et Molière de prime à bord il voulait faire un contre la société donc la dénoncer...donc je vais la marquer puis si jamais je viens à changer la phrase je vais prendre cet exemple là ..

contre... *l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi*. Un combat autour du roi? Ça ne fonctionne pas non plus le relationnant. Donc, là, j'ai regardé la langue. Je vais maintenant m'attarder

--ça autour du roi la dernière phrase c'est une phrase c'est une expression si je peux dire que j'avais pris dans le livre il fait que je vais marquer livre je me souviens que c'était au début mais je vais retourner voir puis si j'ai bien compris la phrase ou si ça n'a pas rapport dans le texte ...

à tout ce que tu m'écris sur le plan du fond et de la forme et tout ça. Alors, je reprends l'introduction.

Dom Juan est une pièce de théâtre du XVIIe siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France. Je pense que tu aurais pu t'en tenir juste à la France. Hein? Juste parler de la pièce de Molière et pas remonter à Tirso de Molina,

--comme je lui ai déjà dit euh...j'ai de la misère à atteindre il y en a qui pette le nombre de mot toujours moi j'ai de la misère à l'atteindre

JR
MB

Là c'était 700 qu'il fallait faire c'est ça

750...700 je me souviens même pu non 700 750 puis euh puis je trouvais qu'avec deux éléments j'aurais eu de la misère à aller plus loin que ça je ne sais pas il fait que j'ai voulu en mettre avec les informations que j'ai trouvé dans le livre si j'en avais eu de trop je les aurais enlever carrément

à Tirso de Molina, en Espagne. Donc, je pense que tu pourrais me reformuler le sujet amené.

--tu sais je vais marquer que c'était simple mais je vais peut être le laisser comme ça aussi ...

L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Donc, ça, c'est ton sujet posé. La phrase est longue... *l'extrait tiré du livre*... c'est le mot « analyser » qui va pas. En fait, il aurait fallu que tu me dises plutôt que *dans l'extrait*... et *tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière*, ça tombe un petit peu sous le sens. Tu me présentes... Je préfère que tu me présentes Dom Juan, la pièce, écrite en 1665 et l'extrait à analyser est une tirade de l'acte V, scène 2 dans laquelle Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie.

--rewind

ça tombe un petit peu sous le sens. Tu me présentes... Je préfère que tu me présentes Dom Juan, la pièce, écrite en 1665 et l'extrait à analyser est une tirade de l'acte V, scène 2

--l'extrait à analyser donc ce n'est pasde la ligne...acte 5...analyse l'éloge ...ce n'est pas le texte qui analyse c'est moi qui fait une analyse ...donc ça, ça n'a vraiment pas de sens ...comment je pourrais le changer ...

dans laquelle Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie. Donc... Parce que là, tu me mets plein d'informations qui sont peut-être superflues et pis pour avoir l'information pertinente, il faut

que j'aie à la fin de la phrase et que je la relise pour être sûre... *livre du texte intégral de la comédie*, ça va.

--je vais marquer ce qu'elle m'a dit en fait de ...tirer

J'espère que tu me suis. Juste me biffer que c'est tiré du *livre du texte intégral de la comédie*, ça va.

--je vais enlever un bout de phrase là j'ai dit simplement remplacer mon mot

JR Lequel

MB Le mot analyse par le mot fait...je vais voir ce que ça va donner ...fait l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse je ne vais pas enlever de bout de phrase comme tel il faudrait que je modifie le paragraphe mais comme ça, ça se tien

JR Ok

MB *Seront présentés, les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie et comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots.* Donc... *Seront présentés...* Ta phrase, elle est bizarre parce que... *seront présentés comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots.* Là, tu vois, en la relisant, je vois qu'il y a un problème de... de syntaxe aussi. Donc, à partir de « comment », je mets S-1, parce que j'aimerais que tu me le reformules. Il me manque une information. En fait, il aurait fallu que tu me dises... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie

--là je vais retourner à mon plan pour savoir qu'est-ce que j'avais pris comme arguments les deux arguments principal de Don Juan ... donc j'avais le fait qu'il n'était pas seul donc c'était une protection comme tel il se défendait avec ça puis là ça revient au fait de dire que c'était une mode etc. puis dans le fond ce qu'elle aurait voulu c'est que je présente mes deux arguments c'est ça chose que je n'ai pas fait je les ai comme résumé

... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie

--manque argument présence hypocrisie bon là j'essaie de voir comment je pourrais les mettre dans le texte ...dévots...je retourne à mes deux arguments que j'avais prismes arguments sont dans mon plan mais ils sont mal exprimés ...question...arguments ...non là je ne comprends pas ce qu'elle veut me direprésenter les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie ...question ...souvent j'aime ça reprendre la question telle quelle pour être sur de ne pas l'oublier puis c'est...ça m'a été posé comme ça aussi...ça m'a été montré comme ça aussi tu reprends la question comme ça tu es sur de ne pas te tromper ...Don Juan s'appuie montre que la satire qu'il projette est une satire des dévots exactement les deux questions mais elle aurait aimé ça que je lui mette ici les arguments donc il me manque mes deux arguments soit mon idée principale , mon idée secondaire A et mon idée secondaire B dans mon plan ...donc c'est le fait qu'il n'était pas seul...rhabiller le ...de sa jeunesse pour ça je vais l'ajouter quand je vais refaire mon texte

et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre terrain de jeu. Donc, c'est ça qu'il faut me dire. Donc, il faudrait que tu me reformules ton sujet divisé en me parlant de la place qu'occupe, donc, cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair.

--j'essaie de mettre un point là pour que la phrase elle finisse présenter mes deux arguments puis projette une satire des dévots...donc la place qu'elle occupe argument sur la présence de

l'hypocrisie puis elle m'a dit d'autre chose ...

cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair.

--comment la conduite c'est vraiment comment il va s'en servir ok il faudrait que je mentionne ça aussi mon idée secondaire A dans ma deuxième partie...profiter des dévots...il va les croquer ...profession...donc sa conduite je vais mentionner que ça va être il va s'intégrer à cette mode là qui va devenir un maître il va savoir jouer l'hypocrisie ça revient à l'acteur l'hypocrisie ...je vais marquer maître hypocrite je vais me comprendre puis...l'autre c'était profiter des dévots donc profiteuseur comme j'ai dit dans ma conclusion

Sinon, les trois parties, elles y sont, mais il faudrait que tu me retires certains éléments qui sont superflus et que tu me précises mieux le sujet divisé. Je vais quand même te mettre 6 points parce que je trouve que par rapport à ta première analyse, c'est... mieux écrit. J'ai l'impression qu'il y a moins de fautes, donc je vais te mettre 6 points sur 10 pour ton introduction.

Alors, *En premier lieu*, s'il te plaît, tu me vires ça... *Dom Juan argumente par...* ça, ça marche pas. En fait, il faut que tu m'expliques ce que Dom Juan pense de l'hypocrisie et c'est là que tu vas me dire que son premier argument, c'est que il trouve que l'hypocrisie est une attitude extrêmement répandue dans sa société et il donne beaucoup d'exemples. Hein? Et là, d'abord me donner les explications et ensuite me donner les exemples. Donc, *Dom Juan argumente par explication de la société des dévots. À Sganarelle, il fait par du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux.* Donc, ça, c'est bien. Tu me dis que la société française compte de nombreux hypocrites. //, ... Bon, le Don Juan entre... entre... en apposition, je

--je reviens sur sa première explication ...en premier lieu...explication...société de dévots ...je vais reculer parce que je n'ai pas compris ce qu'elle veut dire ...

. En fait, il faut que tu m'expliques ce que Dom Juan pense de l'hypocrisie et c'est là que tu vas me dire que son premier argument, c'est que il trouve que l'hypocrisie est une attitude extrêmement répandue dans sa société et il donne beaucoup d'exemples. Hein? Et là, d'abord me donner les explications et ensuite me donner les exemples.

--ici explication de ce que Don Juan pense ...puis de du phénomène mettons du phénomène de l'hypocrisie dans sa société ça, ça va être à mettre dans le texte

Donc, *Dom Juan argumente par explication de la société des dévots. À Sganarelle, il fait par du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux.* Donc, ça, c'est bien. Tu me dis que la société française compte de nombreux hypocrites. //, ... Bon, le Don Juan entre... entre... en apposition, je l'enlève... *Il évoque que...* ça marche pas... *la société étroite des dévots est plongée dans l'hypocrisie pure. « On lie [...], une société étroite avec tous les gens du parti. » C'est donc que...* Là, c'est que tu me mets plein d'affaires... *C'est donc que tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé.* Ça marche pas ça. Ça marche pas parce que tu es supposé m'expliquer que les dévots sont extrêmement présents dans la société et puis là, t'es en train de me dire... t'es en train de me parler des avantages de l'hypocrisie et de leur solidarité. Parce que c'est vrai qu'ils se tiennent tous entre eux et qu'ils ont en commun, certains, un passé de dévot qu'ils ont racheté. Ça marche pas parce que tu mets trop de stock en même temps. Donc, il faut que tu continues avec ton idée qu'ils sont présents dans la société et il y avait une autre citation que j'aurais voulu que tu relèves en me parlant de l'hypocrisie. « C'est un vice à la mode. » Hein? J'aurais voulu que tu me dises ça. Et j'aurais voulu que tu me dises que, justement, les hypocrites, qu'est-ce qu'ils font? Ben, ils se jouent du monde et Molière va utiliser tout un champ lexical spécifique pour montrer comment, justement, il se moque des gens avec les termes dont on a parlé, « masque », « personnage »,

« jeu », « art », hein? Tandis que là, tu me parles du parti des dévots qui se tiennent tous ensemble et tu me parles, après, *L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie*, ... donc, ça, c'est la deuxième partie... c'est la partie qui montre que Dom Juan va se servir de tout ce qu'ils font, c'est-à-dire se tenir ligüés contre les autres... donc, là, dans ton premier paragraphe, il y a un problème de construction parce que ton paragraphe n'est pas unitaire sur le plan sémantique. Tu me parles de différentes choses; il va falloir que tu me prennes toute la partie qui concerne « *je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets* », ça va dans la deuxième partie. *Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre.* Ça aussi, ça va dans la deuxième partie. *Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ».* *Le clan des dévots peut donc se cacher ...* tu vois? Tout ce que tu me racontes ici, ça fait... c'est la deuxième partie. Alors, hein, je vais le mettre en bleu, je vais le mettre en bleu et je vais te dire « deuxième partie » et il va falloir que tu m'en parles dans la deuxième partie. Tout ça, tout ce que je vois, que j'ai mis entre deux crochets bleus, c'est deuxième partie. Là, il y a un problème sur le plan de la construction... Vraiment, ton texte est mal construit parce que c'est pas ça que tu m'annonçais. Tu dis d'abord... tu vas me montrer comment l'hypocrisie est présente

--je vais juste retourner à ma feuille de questions parce que...Don Juan...vice à la mode...elle m'a dit dans la correction j'aimerais ça que tu me mettes une citation dont tu ne m'as pas parlé ...vice à la mode puis moi je l'ai mis dans la deuxième partie ...vice à la mode ...pour compenser le bloc qui est dans la première partie mais qui est supposé d'aller dans la deuxième que je vais prendre et que je vais mettre dans la deuxième il faut que l'autre bloc que je vais prendre qui était dans la deuxième partie et il faut que je le mette dans la première et il faut qu'il soit aussi fourni pour pas que le texte soit débalancé

dans cette société puis ensuite comment Dom Juan va projeter une conduite identique à celle des dévots justement pour abuser des gens. Mais là, tu me fais tout ça dans la première partie. Alors, ça marche pas. Ça marche pas. Donc, tu me mettras ça, tu me mettras ça après. Donc... *tous les membres du parti des dévots ont un et sûrement plusieurs points en commun de leur passé. L'acteur voit les dévots comme protecteurs unis de leur hypocrisie, fort contre les ennemis de chacun, « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets ».* donc, ça c'est vraiment la deuxième partie parce que c'est ça l'attitude qu'il projette : « je ferai ci, je ferai ça, je ferai ça... » Donc, c'est vraiment l'attitude qu'il projette. *Deplus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre. Il « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ».* Donc, là il est en train de les critiquer. Tout à l'heure, il parlait de la présence de l'hypocrisie dans la société, ensuite, là tu me parles de comment est-ce qu'il fonctionne. Alors, c'est vraiment la critique de Molière qui parle à travers Dom Juan. *Don Juan est un homme irrespectueux des femmes, du mariage et de l'honnêteté...* Irrespectueux de l'honnêteté, ça me paraît... *Irrespectueux des femmes*, ça fait bizarre, ça. Est-ce qu'on peut être irrespectueux de quelque chose? Ou tout simplement, est un homme qui ne respecte pas.

--donc proposition qui ne respecte pas les femmes...c'est mal utilisé genre

. Parce que irrespectueux de... je vais vérifier mais ça me paraît bizarre, « irrespectueux de... »
Là, je fouille dans le dictionnaire.

--je me doutais que la correction était longue

JR
MB

Pourquoi tu t'en doutais
Bien parce que pour chaque élève c'est vraiment du cas par cas en voyant la première analyse qui était pas mal plus longue puis...elle s'attend à ce que je vois mes erreurs avec la première mais tu vois j'ai refait la même affaire ...sensiblement...donc je ne sais pas ça ne m'est pas rentré dans le crâne la première fois ...c'est bizarre...mais c'est parce que c'est une page et

demie complètement dans le champ...puis c'est vraiment du cas par cas dans le fond chaque correction il faut que tu relises le texte 4 fois

Non... irrespectueux de, ça marche pas. Donc, tu vas me le virer et tu me mettras quelque chose d'autre. Qui ne respecte pas, plutôt. Donc, il y a le problème du relationnant, ici. Il est irrespectueux envers les femmes. Tu vas me reformuler ça. Donc, je te mets problème de relationnant S-3.... *du mariage et de l'honnêteté. S'il joint les rangs des dévots...* tu vois? tu me le dis toi-même, c'est l'attitude qu'il projette... *il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit »*. T'es exactement en train de me dire la conduite qu'il projette mais seulement, tu me la mets dans la première partie. *Enfin, il compte se cacher dans le parti religieux de l'hypocrisie... le parti religieux de l'hypocrisie...* Ça marche pas, ça. C'est le parti dévot qui est un parti religieux. Je vous ai expliqué le parti des dévots. Je vous l'avais expliqué. C'est pas *le parti religieux de l'hypocrisie*, ça marche pas, ça...

--là j'ai voulu utilisé juste un synonyme pour ne pas répéter les dévots 150 fois...je vais mettre un ? à savoir si je pourrais moi même le modifier parce qu'elle veut que je le modifie

parti religieux de l'hypocrisie... je vais mettre vocabulaire parce que c'est mal tourné... *pour empêcher qui que se soit de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se vera plutôt devant le parti des dévots qui tuera l'ensemble des accusations porter à l'égare d'un de leurs membres.* Donc tout ça, c'est la conduite des dévots et c'est ce que Dom Juan, c'est ce dont Dom Juan compte profiter pour se protéger. D'accord?

--oui...c'est bien que je lui réponde

JR Quand même ...elle te pose une question

MB Là je reviens sur mes notes parce que tantôt j'ai écrit elle dit que c'est la façon de se servir des dévots...donc c'est la façon de profiter donc je reviens dans mon introduction profiteur donc je vais me mettre un petite note aller voir ...j'aime ça annoter mon texte mais là il y a trop de fautes...il y a trop de commentaires en même temps parce que j'ai trop mal fait

JR Ok...

MB Ou suis-je dans mon texte...crochet bleu...je pense avoir de la difficulté à résumer cet argument là je vais aller voir ce que j'avais mis dans mon plan ...protection là il faut que j'aille dans ma deuxième partie parce que là j'ai inversé ...projet...non c'est ça mon plan est tout bâclé puis c'est ça j'avais dit que je ne voulais pas me fier au plan pour vrai...puis je ne m'y fierai pas non plus ...ne respecte pas les femmes....utilisation apportée....marquer aller voir deuxième crochet bleu...

Par contre, là, je vois le début de ton deuxième paragraphe et tu me dis *Don Juan adopte une conduite et une attitude particulière envers les dévots sans que c'est derniers ne pourraient y voir clair*. Bon, là, il y a un problème. C'est pas ça l'affaire. Dom Juan adopte une conduite de dévot pour abuser des gens.

--c'est ça que je voulais dire...à date une conduite...c'est ça quand j'ai voulu marquer ça ...particulière...dévots sans qu'ils puissent y voir clair ...c'est comme il disait dans le texte je pourrais prendre mes idées à la cabale quand elle avait expliqué je n'avais pas compris l'explication de cette phrase là c'était juste qu'il se prenait ...qu'il se faisait prendre sur le fait avec une femme...puis qu'il recommençait à la batte ou whatever pour reprendre son rôle de dévot ...il fait que c'est comme prendre adopte une conduite une attitude ...particulière...bla bla bla tout ça c'est de dévots carrément je vais mettre son rôle...mettre ça dans une phrase parce que moi quand j'ai relu cette phrase là je ne comprenais rien je n'avais pas eu d'idée comment la remettre...plutôt

. Il a pas une attitude particulière envers les dévots... Je vois pas trop pourquoi tu m'as mis ça

là. *Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie.* Ça, c'est l'histoire du vice à la mode. Ça aurait dû être dans la première partie.

--je 1...Don Juan...ça ici là à partir de là...partie...jusqu'à

Il se prend pour un maître à tel point où il s'exprime : « l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. » Là, je t'ai mis « Cf première partie » parce que ça illustre le fait que l'hypocrisie est très présente dans la société. *Selon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie... pas dans son art* mais parce que c'est un art. Et là, *Don Juan est un acteur...* Là, t'es en train de me parler de la première partie où, justement, il fallait m'expliquer que l'hypocrisie était très présente dans la société, que c'était un art parce que il y avait des acteurs, c'était une profession, il y avait des personnages... Alors, je pense que tu t'es un peu mêlé les pinceaux, mon cher MB. Donc, il va falloir me reconstruire tes deux parties en prenant ce que tu avais dans la première pour mettre dans la deuxième et reprendre ce que t'as mis ici pour que ça aille dans la première. J'espère que tu me suis. Donc, *Don Juan est un acteur...* qui joue à l'hypocrite au quotidien, ça je suis d'accord. Mais pas un *acteur de l'hypocrisie.*

--je vais juste revenir au début là ouais tournure de phrase je vais me le marquer tout de suite il est un ...joue l'hypocrisie ...au quotidien...oui ce je le raie...au moins dans un sens elle a repris les éléments de ma phrase parce que je n'étais pas dans le champ non plus ...mais encore une fois j'ai encore voulu trop en mettre

« *La profession d'hypocrite a de merveilleux avantages.* » Ça aussi, ça fait partie de la première partie parce qu'il considère que c'est une profession. Hein? Et en plus, quand on parle de merveilleux avantages, j'aurais aimé ça que tu me dises, justement, que l'hypocrisie religieuse procure des avantages. C'Est pour ça qu'il va en tirer parti.

--je vais retourner là parce qu'elle vient de me dire l'élément que je n'avais pas tantôt ...sur le fait d'être profiteuse...je me disais comment le mettre comment présenter mes idées secondaires ...deux éléments d'idées secondaires donc c'est profiteuse...c'est quoi qu'elle vient de dire ...

que l'hypocrisie religieuse procure des avantages.

--procure des avantages...plus lui il profite de ça ...

C'Est pour ça qu'il va en tirer parti. Parce que c'était son analyse de la présence de l'hypocrisie dans la société. *Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais...* Donc, tu vois, là, encore, ce sont des choses qui vont dans la première partie.

Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leur unité pour s'en faire... moi, je dirais « pour s'en faire des alliés, parce que t'es en train de parler des dévots et de leur unité. Donc, il va s'en faire des alliés pour vivre impunément dans la débauche et dans la luxure

--il faut que je me relise là ...(il marmonne je ne comprends pas)

et tout et tout. Alors, tu vois, là tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Don Juan manipule, il va profiter des dévots, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien... « *C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires* » Là, je suis d'accord. . *Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, soit de se pardonner leur passé...* bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai...* Tout

ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie. « *Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous* »,

--là j'essaie juste de cerner la première partie dans ma deuxième partie elle finit ou ...ça finit ici...

, *soit de se pardonner leur passé*,... bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai*,... Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie. « *Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous* », Ça, c'est bien. Ça fait bien partie il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien... « *C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires* » Là, je suis d'accord. . *Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévots, soit de se pardonner leur passé*,... bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai*,... Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie. « *Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous* », Ça, c'est bien. Ça fait bien partie de ta deuxième idée principale où justement précise qu'il va profiter de la protection des dévots et de leur solidarité pour pouvoir faire tout ce qui faire. Et même pour attaquer les autres. Alors, ça, c'est bien. *Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévot qu'il n'est pas et ne sera jamais. Bref, Don Juan n'est ni membre partisan de la société française, ...* là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? Il est membre de la société française. Mais par conter, il n'est pas membre partisan des dévots... en fait, c'est un faux dévot. Il va jouer le faux dévot.

--c'est un faux partisan parce qu'il est marginal dans ce qu'il fait...il n'est pas tant marginal parce que tout le monde est hypocrite ...ouais c'est plus ça ...Don Juan...est plus membre partisan ...non...j'essaie de trouver ma phrase moi même ...membre de la société française...je vais la réécrire à côté...

JR
MB

Tes notes

Non la nouvelle phrase je vais écrire une nouvelle phrase...Don Juan...dans le fond ...Don Juan est...

Mais si tu me dis qu'il est *marginal, profiteur et talentueux*, ça c'est très bien. Donc, comme tu vois, tu me mets des choses bien intéressantes, mais pour ce qui est de... des parties, je vais te mettre que le développement est mal construit et je vais te pénaliser, hein? Donc, développement mal construit. Et il va falloir que tu me rechanges ça, que tu me mettes le bon stock au bon endroit. Donc, là, je vais te mettre malheureusement, 5 points sur 10, parce que c'est une erreur quand même assez grossière. Et puis, t'étais là à l'atelier, même si t'es arrivé en retard ce jour-là, je me rappelle très bien. Mais t'étais là quand on a travaillé donc j'ai bien expliqué les deux parties, donc c'est plutôt impardonnable, mon cher, donc 5 sur 10. Par contre, quand tu me dis des choses, c'est pertinent, t'as choisi des bons exemples, ça, je suis contente. T'as choisi des bons exemples. T'as relevé des éléments qui sont importants. Tu les as bien interprétés. Le problème, c'est que tu les as mis à la mauvaise place. Sinon, le contenu, ma foi, c'est bien. Mais à condition qu'il soit à la bonne place, que les affaires soient au bon endroit. D'accord? Donc, je vais te mettre... parce que tu vas le réécrire, hein? Ça, c'est le point qui va être à améliorer. Donc, là, je vais te mettre 30 points. Mais quand tu vas tout me remettre dans l'ordre, c'est sûr que ta note va être bonifiée. C'est sûr. OK? Je vais te mettre 30 points.

Finalemnt, l'extrait de Dom Juan en l'Acte V, scène 2.. tu me vireras le « en »... montre que l'éloge de l'hypocrisie... pas la peine de répéter « par Don Juan » parce que c'est bon, tu me l'as dit tout le long. Finalemnt, l'extrait de Dom Juan, acte V, scène 2, montre que l'éloge de

l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse dénote... ça me plait pas moi, ça... « cette analyse dénote »...

--moi non plus c'était plein de liquide paper ...mais encore une fois le mot analyse qui est là elle ne m'a pas souligné pour rien...mais le mot analyse qui est là c'était vraiment la même façon pour moi que j'avais écrit au premier donc c'est plus je ne vais pas le prendre pour mon texte je vais plus dire la tirade ...cette tirade...montre...

Je vais mettre vocabulaire. Tout à l'heure, j'ai rien dit, mais là, ça me fatigue. *Cette analyse...* quelque chose... tu cherteras dans le dictionnaire... dénoter *le talent de Don Juan...* non... *le talent de Don Juan...* il a du talent *pour se cacher*

--cacher cachette je vais me mettre un ? parce que si elle ne l'a pas aimé au début elle ne l'aimera pas là

et se servir de l'hypocrisie comme protection face à la société française. Deplus c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société... mais là, il y a quelque chose qui marche pas... pas avec l'hypocrisie. *La pièce de Molière révèle...*

--tu vois là j'ai mis quelque chose mais là je ne suis plus sur ...parce que ça revient au même sens ... *Deplus c'est une démonstration de la marginalité du personnage qui critique la société...* hypocrite...non...non ce n'est pas le personnage qui décrit la marginalité c'est Molière qui veut oui c'est ça

ça prendrait un petit marqueur de relation, une petite transition... *La pièce de Molière révèle donc... un combat...* mais là, ça fait deux ou trois fois que tu me le dis, ça va, j'ai compris... parce qu'en plus, *un combat de l'hypocrisie de la société française...* c'est un combat contre *l'hypocrisie de la société française et aussi autour du roi.* Là, je sais pas ce que tu veux dire.

--bon là ça revient à mon problème de tantôt ...démonstration...du personnage...mais je vais rayer ça parce que ça fait deux trois fois qu'elle me le dit donc...je vais même barbouiller mes notes à moi...dit tout la marginalité du personnage point la pièce de Molière...révèle un combat contre l'hypocrisie...je raye mon mot son indication de syntaxe pour moi il est corrigé contre l'hypocrisie de la société française puis là je vais aller voir dans mon livre

Alors sois que tu es plus précis, soit que tu me biffes ça. Mais sinon, la première partie de l'introduction, elle est pas mal du tout. *Finalement, l'extrait de Dom Juan, acte V, scène 2, montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette analyse montre le talent de Don Juan pour se cacher...*

--c'est ça que j'avais dit tantôt...je vais remplacer le mot analyse par le mot tirade

Ben, d'abord pour... Dom Juan explique bien la présence de l'hypocrisie dans sa société. Donc, d'abord pour faire le portrait, je sais pas moi, pour situer l'hypocrisie dans sa société et ensuite

--pour faire le portrait j'aime bien ça parce que ça reste dans le contexte de jouer le théâtre donc pour cacher...elle me l'a dit...pour euh...tracer le portrait...se cacher et se servir de l'hypocrisie...là je refais une formulation de phrase carrément ...pour tracer le portrait ...

pour montrer de quelle façon il va s'en servir et cette façon dont il s'en sert, c'est également une critique de la société. Ça va? Mais bon, sinon, il y a deux ou trois choses qui sont bien dites, pas de problème de structure,

--là tantôt j'ai rayé critique de la société mais elle, elle dit que c'est bon de le mentionner...dresser un portrait de(il marmonne)...je vais tourner une autre phrase ici pour

mettre tous les éléments ensemble ...ce n'est pas ça que je veux écrire...

Alors, là, je vais compter... je vais compter mes points. Et on va voir ce que ça va donner. Alors...bon. 57 et demi pourcent. À la dernière analyse, il me semble que tu avais bien moins que ça, encore. Donc, je pense que si tu réécrivais ton texte avec tous les commentaires que j'ai mis, et en corrigeant les erreurs, ça serait vite fait parce que, si je vois rien que les erreurs, tu as perdu 21 points pour la langue. S'il y avait pas eu de fautes, tu aurais eu 21 points de plus, ce qui n'est pas négligeable. Donc, je pense qu'avec ça, tu ne peux que me produire un meilleur travail, MB. Alors, bon retour sur ton texte. Voilà, j'ai terminé.

--ok...la seule chose que j'ai mal cerné qu'il va falloir que je cerne encore mieux c'est sûrement la fin de la première partie qui est dans ma deuxième partie...revenir sur la cassette puis après ça je sais ou je m'en va

Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais...

Donc, tu vois, là, encore, ce sont des choses qui vont dans la première partie.

Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leur unité pour s'en faire... moi, je dirais « pour s'en faire des alliés, parce que t'es en train de parler des dévots et de leur unité. Donc, il va s'en faire des alliés pour vivre impunément dans la débauche et dans la luxure et tout et tout et tout. Alors, tu vois, là tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Dom Juan manipule, il va profiter des dévots, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévots vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien... « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires » Là, je suis d'accord. . Il y voit une protection absolue.

--donc ça ici c'est le point de transition ça il l'a reviré...au fur et à mesure...changer la phrase ce que j'ai à faire en fait c'est que je vais essayer de corriger peut être pas tout de suite les erreurs de syntaxe puis de structure parce que ça va se faire au fur et à mesure que quand je vais le voir ça va se faire quand je vais écrire puis...euh c'est ça je vais repasser sur mon texte toute les éléments que je pourrais corriger tout de suite là pas me répéter...

JR Là si tu veux juste le lire à voix haute...là tu vas lire ton texte

MB Oui je vais le relire à voix haute

JR Juste le lire à voix haute puis dire les choses que tu vas faire

MB *Dom Juan est une pièce de théâtre du XVII^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont l'Espagne, l'Italie et la France.* Là je vais marquer juste la France comme elle me l'avait proposé qui était marqué rester simple . *L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse... c'est vrai qu'elle est longue.... L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, sc. 2 analyse l'éloge ça je n'ai pas le choix de le mettre de la ligne 28 à 92 parce qu'elle veut que je le situe elle veut que je situe genre mon...texte analyse l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Seront présentés,...(il marmonne) il est quelle heure ...je n'ai pas de marque de temps...*

JR 10h10

MB Dans l'idéal ça finit à

JR 12h

MB C'est assez...

JR 12h15-20 on a commencé à 8h15-20

MB Oui c'est ça...

JR Est-ce que tu prends des notes ou tu commences à réécrire

MB Non je commence à réécrire les passages que je vais laisser tel quel je vais sortir un surligneur parce que c'est le moyen que j'avais pris pour me réécrire dans la première il fait que ça je vais refaire phrase par phrase ...

JR Ok...

MB Ça ici...oui je vais faire...je vais y aller élément par élément intro développement conclusion ...il fait que intro ça ici c'était correct de là à là c'est beau puis ça je n'ai pas de trouble avec ça, ça va aller dans cette ordre là

. Seront présentés les arguments sur lesquels Don Juan s'appuie ça je vais le réécrire

je veux juste aller retracer les arguments dans mon plan je prends mon plan pour ce qui est écrit dedans mais non dans l'ordre qu'il est écrit

JR Ok

MB Donc les arguments qu'il prenait donc ça n'a pas rapport ça c'est deuxième partie avec ça...ça c'est un argument ça le plan si j'avais pu annoter sur le plan ...donc ça c'est vice à la mode...dont le seul...ça c'est une citation que j'ai dans mon texte et je sais à quel point elle est...ça j'ai ça puis son autre argument c'est de rhabiller les désordres de sa jeunesse donc son passé ça c'est mes arguments qui vont être présenté là ça, ça c'est le premier élément de la question après ça c'est la conduite je vais changer de bord donc son attitude son attitude c'était de se cacher de profiter c'est ça attitude ça ne va pas là je vais le barbouiller puis là c'était quoi que j'avais mmm...là il se cache ça c'était ...je vais changer dans mon vocabulaire...puis euh profiter ça revient un peu au même je vais juste aller chercher dans mon texte la deuxième partie...ça c'est la deuxième partie non ce n'est pas ça non ici je parlais du passé puis elle m'a dit que ça allait dans la deuxième partie

Plan...donc le rhabiller le passé donc le passé, passé rhabillé deuxième partie...plongé dans l'hypocrisie pure...dans le fond ce n'est pas ce que je suis en train de faire pantoute là je ne suis pas en train de passer élément par élément je suis juste entrain de mettre mes idées dans l'ordre puis je pense que ça va aller mieux de même puis après d'y aller élément par élément changer mes marqueurs de relations etc. c'est ça.... Donc...passé protection c'est protection c'est quoi...que j'avais écrit non c'est vraiment le premier ça c'est le deuxième puis la cachette c'est ou que c'était donc...des cachettes c'est ici...puis ça va être ça ici...deuxième partie donc pour se corriger les dévots sont là pour se corriger puis pour se cacher

Est-ce qu'on peut prendre un pause

JR Mais oui bien sur

MB C'est correct...

JR Puis tu prends le temps que tu veux pour réécrire ton texte

MB Ok...les éléments de la deuxième partie puis ça c'est vraiment son attitude...attitude... ça c'est correct ça, ça va aller dans mon intro, là je veux les éléments de la deuxième partie bon ...ça c'est la deuxième donc mode...vice...ça c'est argument 1...argument 2 je vais voir la feuille de question que j'ai apporté parce qu'il y a le plan qu'elle nous a donné qui est bon...elle a mis comme idée générale 1 2 deuxième idée générale 1 2 mon idée générale dans mon intro je l'ai mentionné mais il va falloir que je m'en souvienne de mes arguments même chose pour l'autre là j'ai l'attitude 1 2 je l'ai sur mon plan pour le premier ce sont les arguments qu'il a utilisé il a utilisé la citation du vice à la mode puis deuxième argument c'est ça s'y rattache beaucoup j'ai de la misère à en mettre un autre ...puis si elle a dit dans la cassette que j'avais tous les éléments donc je n'aurai pas de besoin de le rechercher dans le livre parce que ...je l'ai là mais c'est tellement à l'envers dans un sens que donc c'est ça avec les annotations que j'ai fait sur la cassette la conduite...bon j'ai annoté qu'elle me disait qu'il y avait un manque que je manquais d'information dans mon intro soit les deux arguments j'ai marqué manque d'argument ...de l'hypocrisie bon la citation du vice à la mode fait référence à ça bon je n'ai pas écrit l'autre affaire donc je vais aller voir...ça c'est le côté B il va falloir que je la retourne et que je la recule au complet ou que je l'avance au complet pas trop au complet par exemple

Dom Juan adopte une conduite de dévot pour abuser des gens. Il a pas une attitude particulière envers les dévots... Je vois pas trop pourquoi

--Ça c'est le début du troisième paragraphe...j'avais tous les éléments ils étaient écrits là...donc

il a profiteur, vice à la mode, ici...

. Ça marche pas ça. Ça marche pas parce que tu es supposé m'expliquer que les dévots sont extrêmement présents dans la société et puis là, t'es en train de me dire... t'es en train de me parler des avantages de l'hypocrisie et de leur solidarité. Parce que c'est vrai qu'ils se tiennent tous entre eux et qu'ils ont en commun, certains, un passé de dévot qu'ils ont racheté. Ça marche pas parce que tu mets trop de stock en même temps. Donc, il faut que tu continues avec ton idée qu'ils sont présents dans la société et il y avait une autre citation que j'aurais voulu que tu relèves en me parlant de l'hypocrisie. « C'est un vice à la mode. » Hein? J'aurais voulu que tu me dises ça. Et j'aurais voulu que tu me dises que, justement, les hypocrites, qu'est-ce qu'ils font? Ben, ils se jouent du monde et Molière va utiliser tout un champ lexical spécifique pour montrer comment, justement, il se moque des gens avec les termes dont on a parlé, « masque », « personnage », « jeu », « art »,

--là je recule je vais aller voir plus en avant

Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre terrain de jeu. Donc, c'est ça qu'il faut me dire. Donc, il faudrait que tu me reformules ton sujet divisé en me parlant de la place qu'occupe, donc, cette hypocrisie dans la société et comment Dom Juan va s'en servir pour battre les pas fins sur leur terrain, pis pour pouvoir vivre sa vie de débauché. J'espère que c'est assez clair.

--je pensais qu'elle me le donnait qu'elle me l'avait mentionné et que je ne l'avais pas écrit mais elle ne me l'a pas mentionné...le deuxième argument .

En fait, il aurait fallu que tu me dises... la première partie, c'est quelle est la place qu'occupe l'hypocrisie dans la société de Molière, hein? Il va falloir que tu me présentes les arguments de Dom Juan qui expliquent c'est quoi la, la... l'importance de l'hypocrisie et comme l'hypocrisie est importante, lui-même projette de devenir hypocrite pour justement battre les faux dévots sur leur propre

--donc...présence...ça ça révèle présence importante...c'est quoi l'autre affaire...là je relie les éléments que j'ai dans mon plan pour le trouver...cachette...mode de vie... profiter...ce n'est pas un argument profiter, cachette ça va dans la deuxième partie et la profiteur je l'ai mis dans deuxième partie comme elle me l'a dit...là j'ai marqué aller voir crochet bleus...deuxième partie ...ça c'est la protection ça va dans le deuxième...bon première partie...elle est là ma première partie (il marmonne) ...ok c'est ça le rôle de l'acteur ok l'argument c'est que c'est à la mode mais s'en est une profession ça revient à ...vice à la mode là c'est ...le passé ...parce ça dans mon texte ça va tout ensemble ces trois là c'est pour le deuxième ça ici c'est pour le premier ça veut dire que j'ai mal relu de quoi ...les opinions ...ça c'est une conlu partielle ça, ça va dans la deuxième ça c'est la première...partisans des dévots, ça c'est vraiment dans la deuxième ...de toute façon je les ai marqué par des marqueurs de relation dans mon texte...plongée dans l'hypocrisie pure...on lie une ...étroite avec tous les gens du parti donc profession ...société dévots...mon nouveau plan il serait fait juste cerné mon introduction...je vais reprendre la même syntaxe que j'avais

JR Là tu refais comme le brouillon

MB Oui là je me refais je me réécrit les phrases...dans le fond ça je le skip parce que je vais le laisser comme ça je vais repartir au point ou je suis rendu dans mon intro...je vais réécrire la fin de mon intro...seront présentés les arguments...(il marmonne)...est-ce que je vous voulez que je vous lise ce qui est écrit aussi ...

JR Peut être pas à ce moment ci mais la fin...

M À la fin...

JR À la fin il va falloir que tu le relise...

MB ...je marque pour cacher mais ...sens...passé...c'est quoi encore mon deuxième crochet bleu que je m'étais mis comme note...euh...profiteur...il sera traité...(il marmonne).... . L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, Sc. 2 fait l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Seront présentés les arguments décrivant que l'hypocrisie est un vice et que l'on peut en faire une profession ...cacher...ensuite la conduite d'un profiteur pour cacher son passé et le maniement de l'hypocrisie pour profiter d'une protection je veux juste savoir si j'ai tout repris ...les deux arguments sont là j'ai tous mes arguments il fait que c'est beau ça c'est fait donc l'intro est complète ...l'hypocrisie permet de profiter...ou procure des avantages...l'avantage procure de la protection donc ça c'est là ...là c'est marqué rester simple mais je vais laisser ça comme ça parce que je trouve que ça situe les choses puis elle ne m'a pas dit d'enlever rien puis je n'avais pas de faute en tant que tel de syntaxe il fait que je n'y toucherai pas explication de ce que Don Juan pense de l'hypocrisie bon ça ici j'avais mis il y a une faute de syntaxe c'est marqué à changer trop pauvre mais j'ai carrément changer la tournure donc...ça c'est fait je peux mettre un point puis celui là je ne le surlignerai pas tout ce que je vais surligner c'est ce que je vais mettre dans mon texte tel quel que je ne toucherai pas vraiment donc...marqueur de relation je vais aller regarder ce que j'avais pris dans mon premier texte premier premier texte...(il marmonne)...

JR Sur cette feuille là tu réécris juste des bouts de texte

MB Oui...bien là dans l'ensemble il y a beaucoup des fautes syntaxiques à bien, bien des phrases il fait que ça va pas mal être comme ça ici j'ai un faute syntaxique j'ai un phrase je vais la refaire...ça je devrais le réécrire aussi ...ou peut être pas non dans le fond ça je ne le réécrirai pas ...

JR Ok

MB Ici je me mets des infos là genre ça c'était pour mon intro ça c'était pour ma première phrase du premier paragraphe ...je vais marquer para 1...paragraphe 1 là j'ai mon marqueur de relation donc je le sais que c'est ma première ligne ...j'essaie juste de refaire une phrase qui a plus d'allure là ...par rapport aux arguments...mettons là...dévots ...l'hypocrisie est présente dans la société ... je vais prendre un autre couleur...

JR Ça veut dire quoi le mauve

MB Euh...juste une autre couleur

JR Est-ce que c'est quelque chose que tu vas garder ...ça elle a dit qu'elle aimait ça ...ça je ne le surligne pas parce que ...l'hypocrisie pure...je suis en train de penser à carrément rayer une ligne parce que dans ma tournure de phrase de ma première phrase de mon paragraphe j'ai déjà mentionné quelque chose donc...je veux juste checker si ça bien du sens...ça c'est bon...est un manipulateur puis là c'est ma période de transition qui faut que je me re tape parce que ce n'est pas beau ...cette période de transition là je pourrais l'utiliser comme une transition partielle en même temps ça l'émet carrément une ouverture sur le deuxième sujet...vu qu'il était tellement mêlé que...je peux m'en servir...poussé...s'en faire des amis...

JR Il fait que là tu t'es rajouté un mot ...pour garder ta phrase telle quelle ...

MB Oui c'est ça mais juste pour dire dans le fond parce que j'avais un de mes arguments qui était le fait que euh...que l'hypocrisie c'était une mode et un vice mon deuxième argument c'est que c'est une profession qui est comme maître de ça il fait ça de sa vie il fait que là c'était marqué Don Juan est un manipulateur qui sait comment profiter des dévots et de leur unité pour s'en faire des alliés donc moi j'ai marqué un manipulateur expert donc qui est vraiment c'est son expertise à lui c'est sa job... ça, ça se tient donc là mon premier élément serait fait mon premier ...ma première partie avec mes deux arguments ...le vice à la mode qui était là, il était ou il ne faut pas que je me perde...change de couleur mon deuxième élément ma deuxième partie comme ça, ça me fait des blocs ...c'est le point en commun...pas de syntaxe pratiquement là dedans...là ici j'ai une phrase de transition par exemple ça je vais la réécrire parce que sinon je vais la perdre...ça...va au début de ça ici...je vais marquer partie deux pour ne pas me perdre...bon...dans le fond avec ses propositions je réussi ça va vite m'en sortir je n'ai pas besoin de me creuser la tête comme ...elle m'offre plusieurs choix c'est sur qu'il y a toujours son interprétation à elle du texte mais ça ne m'importe ce qui compte c'est mon interprétation à moi il faut que je puisse lui montrer il fait que dans ses choix elle a un

argument qui me convient...attitude des dévots ...juste tout...j'ai même pris ses couleurs...son crochet bleu que j'ai comme biffé un bout j'ai pris ma phrase de transition je l'ai remis dans mes mots puis dans des mots plus simples dans le fond là je pars mon deuxième bloc...tout ça

JR
MB

Tout ce qui est en vert...
Celui qui est en vert oui...là mon deuxième bloc il serait fait...c'est sur qu'en récrivant le texte il y a une ou deux phrases qui devrait changer ...donc...deuxième bloc ça c'est beau...il reste...partie deux conclu conclusion ...ah puis il y a tout ça aussi ...ça deuxième partie c'est sur qu'avec la syntaxe il y a des bouts qui vont s'en lever

JR
MB

Donc tu vas enlever au fur et à mesure que tu vas écrire
Oui c'est ça avec la syntaxe parce que là il y a dans ma partie de transition il y a comme un bout ou elle dit oh ok là tu es revenu dans le deuxième élément il fait que ça il faut que je le garde parce qu'il y a des éléments importants ...il y a des citations qui sont importantes qu'elle m'a demandé de mettre dans mon plan et dans mes éléments de texte dans la construction donc tout ça, ça va dans la deuxième je vais juste me prendre un autre vert...ça c'est ma deuxième aussi tout ça avec le marqueur de relation qui est là c'est ça...puis la conclusion...toujours important la conclusion...

JR
MB
JR
MB

Oui visiblement
Finalement...bon bien la conclusion il y avait rien à dire dedans sauf de la syntaxe là....
Les propositions...
Les propositions...ça là c'est ça exactement...bon bien c'est ça...donc on recompose du début...avec des feuilles mobiles...si tout va bien tout devrait s'enchaîner sauf justement les phrases à la fin des blocs les transitions les marqueurs de relation tout ça ...puis les syntaxes...je vais juste me fier sur la feuille de présentation qu'elle avait fait pour remettre ça ...on devrait faire de la pub pour nutrition 24

JR
MB

Oui c'est ça on appelle ça du placement de produit ...
C'est ça le livre dit euh Don Juan est un nouvel épisode de son combat de l'hypocrisie donc on parle de Molière qui prend son sens dans la lutte d'influence au travers de la société française donc...les luttes de travail qui influence la société française et s'exerce autour du roi lui même donc c'est comme la société est en désaccord est en combat avec l'hypocrisie mais autour du roi lui même tu sais ça brasse je pourrais tout simplement l'enlever ...tu sais par bout c'est un peu elle qui est boss aussi...sinon ça c'était correct ...de l'hypocrisie en matière religieuse...constitue une critique de la société...cette tirade montre talent de Don Juan...c'est tu vraiment ça qu'il fait...oui tracer...et se servir de cette dernière...cette tirade montre le talent de Don Juan pour tracer le portrait de l'hypocrisie et se servir de cette dernière comme protection face à la société française. De plus...ok ça, ça skip ce qui s'en vient c'est une critique...de la société de montrer face à leur marginalité du personnage...point...la pièce de Molière montre un combat face à l'hypocrisie de la société française...bon...ça c'était le fait que il prenait de la place dans la société c'est correct ça, ça été tourné je vais à mon élément mauve...et...poil...donc la citation après ça profession...profession là je suis content ça marche... la question c'est pourquoi je ne l'ai pas fait du premier coup

JR
MB

Ah
Tu sais partir sur une mauvaise piste et tout s'enchaîne je ne sais pas...pourtant la question n'est pas si vague que ça non plus ...c'est sur que je l'enlève parce que c'est plus ou moins nécessaire mais en même temps ça punch l'argument plus c'est comme ça amène la citation ou bien je l'enlève carrément et je prends un élément du reste de la citation pour ...je vais faire une esquisse à côté là ...

JR
MB

Qu'est-ce que tu cherches
Là je me suis mis à chercher euh...je me souviens qu'elle a posé un commentaire sur euh parce que j'ai parlé des intérêts des dévots à protéger...et j'ai parlé des intérêts à Don Juan à protéger aussi moi j'ai marqué dans mon texte que ce n'étaient pas les mêmes intérêts mais je ne me souviens plus si elle a dit qu'elle était en accord ou en désaccord avec ça il fait que je veux juste le retrouver comme tel puis logiquement ça devrait être de l'autre côté...mais on est pas loin de la conclusion ...c'est vraiment au début au début...ça c'était pour la conclusion si je ne me trompe pas...

« *C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires* » Là, je suis d'accord. . *Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévôts, soit de se pardonner leur passé,...* bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque « si je viens à être découvert, je verrai,...* Tout ça, c'est bien. Ça fait vraiment partie de la deuxième partie. « *Je verrai sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elles envers et contre tous* », Ça, c'est bien. Ça fait bien partie de ta deuxième idée principale où justement précise qu'il va profiter de la protection des dévôts et de leur solidarité pour pouvoir faire tout ce qui faire. Et même pour attaquer les autres. Alors, ça, c'est bien. *Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévôt qu'il n'est pas et ne sera jamais. Bref, Don Juan n'est ni membre partisan de la société française, ...* là, je ne vois pas ce que tu veux dire. Comment ça qu'il n'est ni membre partisan de la société française? Il est membre de la société française. Mais par conter, il n'est pas membre partisan des dévôts... en fait, c'est un faux dévôt. Il va jouer le faux dévôt. Mais si tu me dis qu'il est *marginal, profiteur et talentueux*, ça c'est très bien. Donc, comme tu vois, tu me mets des choses bien intéressantes,

--c'est juste les nuances les intérêts des dévôts...puis voit une protection absolue les intérêts des dévôts...pardonné leur passé ...non c'est mal fait...

Alors, tu vois, là tu me mélanges deux affaires. Parce que ça, ça fait bien partie de la deuxième idée principale. Dom Juan manipule, il va profiter des dévôts, il va profiter de leur unité, il va faire en sorte que les dévôts vont défendre ses intérêts à lui et il pourra défendre les siens. Là, je suis d'accord et la citation, c'est bien... « *C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires* » Là, je suis d'accord. . *Il y voit une protection absolue. Les intérêts des dévôts, soit de se pardonner leur passé,...* bon pas nécessairement. Il faut nuancer parce que là, là, tu.. ce n'est pas nécessairement ça. *Ce ne sont pas les mêmes pour Don Juan puisque*

--il me manque un bout d'explication...c'est nuancé nuancer les intérêts des dévôts qui veulent se faire pardonner ce n'est pas le fait qu'ils veulent se faire pardonner ce n'est pas les même pour Don Juan ça c'est correct ce sont les dévôts qui se font pardonner, ils ne font pas ça pour se faire pardonner ...ils font ça pourquoi...de toute façon ça n'apporte rien ...juste de dire que il voit une protection absolue pour ses intérêts à lui...(il marmonne)...c'est juste la tournure de phrase que je m'impose...protection absolue...euh...par ses intérêts...euh...puisque dit-il ...citation...c'est good... puisquec'était vraiment pas bon...je le dit...je le dit haut et fort ...il fait que là je suis rendu clan religieux...ça, ça été pris...ça ici...ça ici...ça c'est refait...il y a quand même 4 citations là...c'est ça que ça prenait je pense que ça prenait 4 citation et je pense en avoir 4 -5 ...1 2 ça c'est la première 3 4 oui c'est ça j'en ai 4 dans le fond...ah je me suis trompé...crayon bleu...

JR Qu'est-ce que tu cherches

MB Ardeur... les ardeurs des accusations

JR Tu l'avais tu dans ton texte ou c'est un mot que tu veux ajouter

MB C'est un mot que je veux mettre

JR Tu cherches quoi l'orthographe, le sens

MB L'orthographe, euh l'orthographe puis le sens aussi tant qu'à y être...le sens fiterait aussi...je cherche tout simplement un mot de vocabulaire...

JR Un mot que tu avais dans ton texte ou que tu veux utiliser

MB Que tu veux utiliser

JR Lequel

MB Faussement ...

JR Tu l'as changé par quoi

MB Est un faux

JR Ok

MB J'ai fait mon changement sous sa recommandation parce que c'est une tournure de phrase que...c'est beau

JR Tu as toutes tes citations
MB Oui..
JR C'est beau alors là ce que je vais te demander de faire c'est de relire ton texte à voix haute, ton nouveau texte et de me dire les changements tu as fait et à quel commentaire ça correspondait de AT
MB Donc introduction

Dom Juan est une pièce de théâtre du XVII^e siècle qui a été jouée dans quelques pays d'Europe dont la France. Déjà la première phrase j'ai réduit parce qu'elle m'avait demandé de rester simple dans le fond puis de ne pas énumérer tant de chose que ça et le plus de précision pour les arguments chose que je n'avais pas fait ...plus que sur des babioles...

L'extrait tiré du livre du texte intégral de la comédie écrite par Molière, de la ligne 28 à 92, Acte V, Sc. 2 fait l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse qui constitue une critique de la société. Seront présentés les arguments démontrants que l'hypocrisie est un vice et que l'on peut en faire une profession. Ensuite le personnage principal adopte une conduite de profiteuse pour cacher son passé en plus d'améliorer sa maîtrise de l'hypocrisie pour se protéger d'avantage.

Donc les deux arguments sont là j'ai comme mes deux idées générales qui sont présentées j'ai les deux aspects si je peux dire de chaque élément principaux...

JR Ça tu l'as fait pourquoi ce changement là
MB Parce que juste en lisant l'intro on sait de quoi le texte va parler tout les aspects sont là les idées principales c'est ce que je n'avais pas elle m'a demandé de les mettre elle m'a même énuméré ce qui avait là puis elle m'a fait des propositions pour faire des changements syntaxiques ...la syntaxe de ma phrase...j'ai tenu compte effectivement des propositions donc déjà l'intro est fini...le premier paragraphe j'ai mis un nouveau marqueur de relation j'ai mis

Dans un premier ordre d'idées, l'hypocrisie est présente dans la société et donne naissance au parti des dévots.

Donc déjà là en partant j'avais une erreur de syntaxe ma phrase était , je pense qu'elle est plus précise et elle est moins maladroite ... *À Sganarelle, il fait part du fait qu'il n'est pas le seul à être hypocrite dans la société française qu'ils connaissent tous les deux.* Ce bout là je ne l'ai pas enlevé parce qu'elle m'a dit qu'elle aimait bien ça j'ai enlevé un phrase pour la reconstruire...euh...non je ne l'ai même pas reconstruite celle là je l'ai même skipper au complet *Don Juan dit : « On lie, [...], une société étroite avec tous les gens du parti ». Don Juan voit une mode dans l'hypocrisie. Il se prend pour un virtuose de l'hypocrisie, il dit : « l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. »* ok ça marche tu...c'est tu logique ce que je viens de dire ...oui c'est correct... *elon le personnage, il n'y a pas de honte à pratiquer l'hypocrisie dans son art.* là je suis vraiment dans mon premier élément qui était mon deuxième dans le texte euh j'ai vraiment gardé ça tel quel j'ai skipper un phrase par contre qui ne disait pas grand chose qui n'était pas nécessaire au texte je l'ai complètement ôté et de tout façon c'était un phrase que je n'étais pas capable de remettre dans la syntaxe donc j'ai décidé de l'enlever pour euh comment je pourrais bien dire...pour enrichir le reste ...c'est resté tel quel mais je vais avoir une citation plus tard je vais revenir qui va préciser ça *Don Juan joue l'hypocrisie au quotidien. « La profession d'hypocrite a de merveilleux avantages. » Le parti des dévots représente la pureté. Les membres de ce clan religieux sont des gens qui ont un passé plutôt mauvais selon la société.* J'avais marqué selon le jugement de la société mais c'était inutile superflu là j'ai tourné ma phrase du fait qu'il jouait j'avais marqué *Don Juan est un acteur de l'hypocrisie il la joue au quotidien je voulais dire qu'il la joue au quotidien ...ça fait pas trop personnage... Don Juan est un manipulateur expert qui sait comment profiter des dévots et de leur unité pour s'en faire des aliés.* donc euh...même chose sur le thème ...sur l'aspect de la profession j'ai enlevé un phrase juste pour rajouter expert à manipulateur pour mettre ça plus expertise c'est ça profession il l'a pratiqué puis ...c'est tout fait comme ça...j'avais une erreur syntaxique qui était mentionnée là donc j'ai reviré ma

phrase... *On démontre ainsi l'importance de l'hypocrisie qui prend une grande place.*
 Ça c'est une phrase de conclusion partielle que je n'avais pas tout simplement...donc le deuxième aspect ...je retourne en arrière, j'avais dans ma première partie au début de ma deuxième réelle on va l'appeler fictive la nouvelle ...dans la version 1 j'avais un période de transition pour la partie numéro deux puis là je l'ai remis dans mon texte dans le fond elle est au même endroit dans le texte mais elle est modifiée ... *Par la suite, Don Juan adopte une conduite et une attitude de dévots. Tous les membres du parti des dévots ont un et même plusieurs points en commun de leur passé.* Bon ça j'ai fait une petite tournure de phrase puis j'ai juste amené mon aspect, mon élément, euh... *L'acteur voit les dévots comme groupes forts et unis devant les ennemis de chacun : « je pousserai mes ennemis, [...], et saurai déchaîner contre eux de zélés indiscrets ».* en parlant des dévots...même chose pour la tournure de phrase que j'ai pris... *De plus, par la protection des dévots, pour chacun des membres il est question de couvrir, comme un bouclier, le passé méprisant de l'un et de l'autre.* Ça c'est laissé tel quel, si je ne me trompe pas je n'ai pas tourné de phrase là dedans *Ils « se sont fait un bouclier du manteau de la religion ».* *Le clan des dévots peut donc se cacher et est un abri en lui-même contre la société, ses lois et ses idées. Don Juan est un homme qui ne respecte point les femmes, ni le mariage et l'honnêteté.* Même chose tournure de phrase le mot respectueux qui n'était pas un bon choix de mot... *S'il joint les rangs des dévots, il pourra continuer à abuser d'autres nombreuses femmes et c'est pourquoi il dit : « j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit ».* C'est resté tel quel sauf la faute syntaxique que j'ai rajouté euh... *Enfin, il compte se faire un abri du parti religieux pour empêcher qui que ce soit de le juger, de l'accuser. Cependant si un homme réussit à vouloir confronter Don Juan en justice ou en corps à corps, alors ce même homme se verra plutôt devant le parti des dévots qui refroidiront les ardeurs de l'ensemble des accusations portés à l'égare d'un de leurs membres.* La phrase est un peu longue mais je pense que ce n'est pas si pire, c'est ça tournure de phrase pour refroidiront les ardeurs ...plutôt que tuera l'ensemble ...ce n'était pas très bien *Sous le toit de l'abri du parti, il existe des hommes qui défendent leurs intérêts. Alors Don Juan pourra y défendre les siens. Il dit : « C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires ».* *Il y voit une protection absolue pour ses intérêts puisque : « si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale et je serai défendu par elle envers et contre tous », dit-il.* donc au début de la citation j'ai pris une tournure de phrase parce qu'elle ne l'aimait pas comment j'avais introduit la citation ... *Alors le rôle revient à chaque fois où il sera pris sur le fait, ce rôle de dévots qu'il n'est pas et ne saura jamais. Bref, Don Juan est un faux représentant des dévots. Il est marginal, profiteur et talentueux.*

Donc tournure de phrase juste pour amener une conclusion partielle *Finally, l'extrait de Dom Juan, Acte V. Sc. 2 montre que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Cette tirade montre le talent de Don Juan pour tracer le portrait de l'hypocrisie et se servir de cette dernière comme protection face à la société française. De plus c'est une démonstration de la marginalité du personnage. La pièce de Molière révèle un combat contre l'hypocrisie de la société française au XVII^e siècle.*

Donc toute la conclusion pratiquement est tournure de phrase ça ne se ressemble pas...

JR Comment tu as fait pour garder...hiérarchiser les commentaires de AT

MB Hiérarchiser dans le sens de prendre ...plus pertinent...

JR Oui plus pertinents...

MB Euh c'est sur que les propositions sur les tournures de phrases mais rendu à la conclusion il n'y avait pas tant de proposition c'était juste je pense garder le même sens des propositions qu'elle m'avait donné au début euh...sinon qu'est-ce que j'ai trouvé important...bien l'ordre le fait que je n'étais pas dans le bon ordre je m'en rend compte ça c'est clair

JR As tu l'impression que tu as tenu compte plus de ses commentaires sur le contenu sur la structure ou sur la langue

MB Ça revient à la question du début...structure construction si on voit ça du même point ...structure construction

JR Es tu content de ce que tu as produit comme deuxième texte

MB Oui tout à fait

JR Parce que

MB Parce que ça marche parce que ça garde le même ordre c'est moins confus si je pourrais dire parce que veux veut pas on est capable de trouver autant dans l'élément 1 que dans l'élément 2 des ressemblances il fait que c'est peut être ça qui m'a mis ...j'ai peut être vu la petite affaire qui fallait pas il fallait que je les prenne plus général plus respectueux de la question ...

JR Dans quelle proportion tu penses avoir tenu compte des commentaires de AT ta version 2...25 50 75%

M 95 parce que comme j'ai dit plutôt ça dépend aussi de l'interprétation puis justement avec ses propositions à elle sur certains mots ou whatever les sens des phrases restent les mêmes, pour moi ...il fait que je dirais 90 % sûrement ...puis pour ce qui est des phrases syntaxiques c'est clair c'est pas comme si j'avais le choix...

JR Pas tellement...euh qu'est-ce que tu vas faire pour réinvestir les commentaires qu'elle t'a fait pour cette production là dans éventuellement d'autres productions...

MB Il faut que ça me rente dans la tête il faut que il y a au niveau des questions pas que le niveau des questions est élevé les questions sont vagues mais je n'aurai pas le contrôle sur les questions de toute façon mais j'aurais le contrôle de les décortiquer comme il le faut de lire entre lignes et de voir le texte auquel je fais référence ...aller chercher les éléments plus précisément comme ça, ça va éviter de mettre ça dans le désordre

JR Ok, si on était en classe, quelles seraient les activités que tu penses intéressantes à faire en classe au moment de la réception des copies corrigées

MB Ça...

JR Réécrire...

MB Ça réécrire, ça donne vraiment un chance de voir tes erreurs parce que si je me fies à l'autre texte encore une fois AT elle l'a dit d'ailleurs, au moins mes idées c'est des gros blocs parce que dans le premier texte c'est des petits blocs ...vraiment éparpillé là et c'est comme si oui j'ai inversé mais c'est tout était renversé pareil...toutes les informations étaient là pareille puis là de le refaire de le réécrire bien des commentaires, un minimum de commentaires comme je me suis fait quasiment je pense que oui...

JR Je vais te poser quelques questions sur la correction sur cassette parce que c'est un truc un peu particulier que tu as vécu...quelles différences tu vois sur la correction sur cassette que sur la correction je dirais papier crayon là traditionnelle...les avantages, les inconvénients

MB Euh personnellement je suis une personne vous m'avez vu allé j'écris partout je barbouille bla bla bla si je ne parles pas à quelqu'un si je n'ai pas la voix je ne sais pas c'est plus compliqué une correction traditionnelle c'est comme si elle m'avait demandé de le réécrire le premier texte, mais même le premier texte j'ai eu le droit de rester en classe et de lui poser des questions c'est là que je me suis lancé tu veux que je t'en pose des questions tu vas en avoir puis j'ai annoté, j'ai pris des notes en arrière de mon plan de cours les éléments encore une fois juste avant, en prise de note pour moi même sans relire les notes de cours en prise de note pour moi même en classe, la différence c'est vraiment en écrivant l'ancienne méthode c'est vraiment ça ...c'est vraiment l'intonation de la voix aussi, l'intonation des personnes

JR Tu trouves tu que c'est un avantage...

MB Oui c'est un avantage tout à fait...c'est un avantage c'est sur et certain

JR As tu l'impression d'avoir plus autant ou moins de commentaires sur la cassette.

MB Plus de commentaires

JR Que ...

MB Par écrit...

JR Oui

MB Plus de commentaires puis des propositions elle peut en dire 5 en trois secondes mais ça va y en prendre 10 minutes en écrire 5 il fait que ...sauve du temps là pour le prof, pour l'élève ça m'a pris 4 heures écrire ça puis ça m'a pris autant de temps pour le réécrire avec la correction...je pense que ...c'est correct ce n'est pas trop cher ...

JR As tu l'impression qu'il y a un effet je ne sais pas affectif...le fait que tu entends la voix du prof

MB L'intonation de la voix c'est clair c'est sur et certain tu as beau écrire des ! puis tout mais ce n'est pas bon MB les pas fins ou...c'est sur que AT a un langage particulier là mais c'est moi je la prends bien

JR Bon le fait que tu entends ton prof lire ton texte as tu l'impression de voir ou d'entendre ton texte différemment

MB Euh ça reste mon texte je le reconnais euh,

JR Je veux dire vois tu venir tes fautes de façon différentes as tu l'impression même si c'est ton texte quand AT lit une phrase puis tu fais comme ça ouais c'est pas sur que c'est bien bon ...

MB Oui ...j'en ai prévu une vraiment d'avance ...ça, ça c'est montré tantôt euh...pour ce qui est des fautes syntaxiques des fois je peux comprendre et des fois je ne peux pas comprendre encore une fois je vais dire que ça dépend de l'interprétation je ne sais pas un texte c'est supposé être neutre être universel tout le monde comprend en lisant ton texte

JR En principe...

MB En principe c'est ça le but du texte, c'est le but de faire lire à quelqu'un qui ne connaît rien ...pour qu'il sache pour ne pas qu'il se pose des questions je te dirais que oui

JR Puis combien de fois par session un prof pourrait corriger sur cassette

MB Euh...

JR Que ça soit utile ou...

MB À l'évaluation la plus importante peut être pas la dernière mettons celle qui était corrigé sur cassette ...je ne sais pas là mais au moins avant les préparations si on parle de français au cégep avant la préparation de l'EUF au moins 2 fois par session bien minimum 1 fois

JR Mais toi tu ne l'as pas fait ton EUF

MB Non

JR Euh ok une dernière question comment tu as choisis ce que AT a dit sur la cassette comment tu as choisis ...

MB Je les ai tous annotés même si ça ne faisait pas de différences parce que j'ai ce principe qu'elle le sait plus que moi il fait que je le mets sur papier puis si il faut que j'enlève une phrase c'est correct mais si moi je veux la laisser il faut que je la laisse elle va rester là ...mais dans qu'est-ce que j'ai fait pour la choisir c'est je vais la tourner d'une autre façon la phrase ou les deux phrases pour qu'elle comprenne ...moi je vais les laisser là mais je vais les tourner pour qu'elle comprenne

JR Puis avais tu l'impression que AT a fait l'effort qu'elle devait faire pour comprendre ton texte

MB Oui, elle a chercher dans le dictionnaire elle a dit ok je vais revenir là dessus elle allait trois phrases plus loin puis elle revenait oui...elle a peut être...sauf sur l'élément le truc que j'ai passé trop vite tantôt c'est ça, ça été juste ça un manque d'information c'est toutsinon sur la définition du dernier élément ça le point de transition qu'elle m'expliquait je n'étais pas sur de trop ce qu'était la limite mais...pas de problème, il faut que je réfléchisse moi aussi, il ne faut pas que j'aie tout cuit dans le bec

JR Non quand même as tu aimé ton expérience de ce matin

MB Oui adoré je n'ai pas vu le temps passé pantoute...

JR Ça a passé pourtant puis tu penses que ça peut t'être utile pour la prochaine fois, bon il n'y en a plus pour cette fois ci vous n'avez plus de rédaction cette session ci tu vas en avoir en troisième session

MB Oui tout à fait...

JR Bien merci beaucoup

MB Bien merci de m'avoir donné la chance de faire ça

JR C'est AT qui t'a choisi

MB Elle ne nous a pas choisi, elle nous l'a demandé et j'ai levé ma main et j'ai dit qu'est-ce que c'est que ça ...

JR Ça m'intéresse...

ANNEXE 23

Codification d'une rencontre avec un élève
correction papier-crayon

JB : entrevue et écriture V2
codification

QS	1	JR	Essaye de penser, c'est ta première session au cégep
DRL ET	2	JB	Non c'est ma 3 ^e session, j'ai déjà coulé le cours de français 101 c'est ça
PERC HBL FRA	3	JB	je fais des phrases trop longues, puis vu que je fais des phrases trop longues, les fautes d'orthographe viennent avec
QS	4	JR	Les fautes de syntaxe
PERC HBL FRA	5	JB	Pas les fautes de syntaxe, beaucoup de fautes d'orthographe, c'est comme ça que j'ai ... dans le programme
QS	6	JR	Ok pis ça tu l'avait échoué à l'automne passée ou à l'hiver
DRL ET	7	JB	Hiver
QS	8	JR	Parce que à l'automne passée tu n'en avais pas fait
DRL ET	9	JB	Non je n'avais pas fait de cours, j'ai fait 2 sessions hiver 2005 hiver 2006 et ...
QS	10	JR	Ok là toi tu est en administration c'est ça
DRL ET	11	JB	... mathématique
QS	12	JR	Ça se passe comment
DRL ET	13	JB	Ça se passe bien
QS	14	JR	Ok, donc repense à ton cours de français que tu as coulé l'an passé, qu'est-ce qui te parait important dans les commentaires qui sont fait par tes profs de français?
DEF CORR	15	JB	Ben ça dépend du professeur, parce que le professeur peut penser disons que il est un petit peu spécial, puis je comprenais madame T., elle à l'air de parler plus, on dirait qu'elle comprend mieux les élèves, c'est facile de prendre ses commentaires
Z	16	JR	Ok
DEF CORR	17	JB	Parce qu'ils sont vrai dans le fond, contrairement à d'autres qui vont dire que, d'autres choses que je ne suis pas d'accord avec puis que je vais continuer à écrire comme ça
DEF CORR	18	JR	Avec AT. tu es plus en accord avec ce qu'elle écrit
DEF CORR	19	JB	Oui oui
QS	20	JR	Bon c'est encourageant, est-ce que tu préfères qu'on fasse des commentaires, en haut tu as fait un commentaire, une analyse de texte sur un extrait de don juan et si tu écrivais dans ton texte par exemple don juan est l'homme le plus fidèle au monde, tu sais très bien que ce n'est pas vrai, ça c'est ce que j'appelle du contenu, est-ce que tu préfères ou est ce tu trouves ça plus normal, tu sais dans quelle proportion, tu souhaites que ton prof écrive des commentaires sur le contenu, sur des affaires fausses ou vrai que tu pourrais dire
DEF CORR	21	JB	Ben les deux
QS	22	JR	Sur la structure du texte, ton introduction est mal construite pis sur les fautes d'orthographe, tu penses quoi sur les trois
DEF CORR	23	JB	Ben moi c'est plus le contenu, en partant c'est le contenu, ... si je fais un texte ironique qui n'a pas rapport avec le sujet déjà là je suis hors sujet, ça emmène où de continuer a corriger et c'est certain que les fautes de syntaxe viennent après, après ça fautes d'orthographe
QS	24	JR	Ok pour toi c'est vraiment le contenu qui serait le plus important
DEF CORR	25	JB	Oui [pour toi c'est vraiment le contenu qui serait le plus important]
QS	26	JR	Ok le commentaire, est-ce que tu préfères que ton prof te tutoie ou te vouvoie quand il écrit des commentaires sur la copie

DEF CORR	27	JB	Il n'y a pas vraiment de différence [ton prof te tutoie ou te vouvoie quand il écrit des commentaires sur la copie]
QS	28	JR	Non c'est tu encore plus ou moins interpellé
DEF CORR	29	JB	Non mais c'est plus personnel, si il me tutoie tant mieux, il sait je suis qui, je suis quel élève dans la classe, si il me vouvoie peut-être qu'il me prend à distance comme vous avez pas bien étudié ou vous avez pas bien lu le livre
QS	30	JR	Ok tu ne te sens pas plus, si un prof te dit de quoi, tu n'as pas nécessairement plus l'impression que, il te dit comme plus quoi faire à toi et non pas comme à tout le monde
DEF CORR	31	JB	Oui c'est juste plus personnel tandis que l'autre ... vous n'avez pas pris vos notes
QS	32	JR	Oui, même chose est-ce que tu préfère qu'un prof utilise l'infinitif dans ses commentaires exemple je dirais reprendre, réécrire le paragraphe ça c'est l'infinitif ou bien impératif réécrit le paragraphe ou bien je te dirais l'ordre de le suggestion, il faudrait que tu réécrites
DEF CORR	33	JB	Infinitif
QS	34	JR	Infinitif donc reprendre, tu trouves ça moins dur ou
DEF CORR	35	JB	Non mais ça fait parti des directives, faire attention aux fautes d'orthographe, réécrire un paragraphe par la note de passage, assure toi d'avoir ton ...
QS	36	JR	Ok la couleur de correction
DEF CORR	37	JB	Rouge [couleur de correction]
QS	38	JR	Pourquoi
DEF CORR	39	JB	Classique [couleur de correction]
QS	40	JR	Classique, si c'était fait dans une autre couleur
DEF CORR	41	JB	Peu importe, de que je suis petit c'est rouge
QS	42	JR	Tu es habitué en rouge, tu ne trouves pas ça un peu trop violent
Z	43	JB	Pourquoi
QS	44	JR	C'est la couleur ... le rouge
DEF CORR	45	JB	Ce n'est pas la couleur de l'amour
Z	46	JR	Oui aussi c'est assez violent l'amour, ça peut être violent,
QS	47	JR	ça serait quoi pour toi le prof idéal, il écrirait quoi sur ta copie le prof idéal
DEF CORR	48	JB	La vérité, comme tu as dit tout à l'heure tutoyer, verbes à l'infinitif puis correction en rouge
QS	49	JR	Correction en rouge oui c'est ça, tu veux des commentaires positifs ou négatifs
DEF CORR	50	JB	Les deux, mais là si le texte est vraiment poche je ne pense pas avoir de bonnes remarques
QS	51	JR	Ok, donc quand tu va avoir ta copie, je sais que tu as envie de l'avoir, tu vas regarder et ce que tu vas faire c'est que en regardant ton texte, là tu as ta grille quelque part, tu vas regarder les commentaires qu'elle a fait puis au fur et à mesure, bon je vais te donner quelques secondes en silence si tu veux regarder ça, puis après ça ce que tu peux faire c'est de me dire en regardant ton texte, je vois tel genre de commentaire, je pense que c'est à cause de l'histoire, tu me dis ce que tu en conclus, alors je te remets ça
REC CORR	52	JB	Ouf
QS	53	JR	Tu t'attendais à quoi
REC CORR	54	JB	À passer
QS	55	JR	Tu t'attendais à passer, t'espérais passer
REC CORR	56	JB	Oui [Tu t'attendais à passer, t'espérais passer]

QS	57	JR	Alors
REC CORR	58	JB	Je ne m'attendais pas à cette note là, je me suis forcé pour ce texte-là, puis en classe
INCOMP ER FR	59	JB	il y a des affaires de syntaxe que je ne comprends même pas pourquoi elle l'a souligné, don juan don elle a dit... elle a fait une faute mais je ne savais pas que c'était comme ça qu'on l'appelle don juan et que don juan DOM juan ça veut dire le nom du personnage, dans le texte ce n'était pas ça qui était écrit c'est écrit don, pis je savais que ... en don à cause qu'il y avait une faute avec le m, c'est pas grave c'est ça
QS	60	JR	Ok quand les mots sont soulignés avec les codes en dessous est-ce que tu comprends toujours
INCOMP CD	61	JB	Oui mais il y a des fois je ne comprends pas comme ici elle a soulignée un il, il évoque syntaxe 4
QS	62	JR	Est-ce que tu sais la différence entre syntaxe
PERC CORR	63	JB	Par la suite il évoque le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divin
QS	64	JR	Ça fait que tu ne sais pas quoi faire
INCOMP CD	65	JB	Non je ne sais pas, en premier lieu md c'est quoi ça,
INCOMP ER ST	66	JB	en premier lieu premièrement, sincèrement je ne sais pas j'ai ... pour ça, puis c'est marqué maladroitement construit,
PERC CORR	67	JB	si ça c'est maladroitement construit j'imagine pas c'est quoi les autres textes
QS	68	JR	Ok est-ce que tu comprend la différence entre s1 s2 s3 et s4
PERC COMP CORR	69	JB	Non [la différence entre s1 s2 s3 et s4]
QS	70	JR	Elle vous en avait fait une liste
PERC COMP CORR	71	JB	Je le sais mais la différence c'est ... [fait une liste]
QS	72	JR	Si tu regardes est-ce que tes commentaires qui sont sur la grille... les notes là, est-ce que ça te paraît plus aidant que ce qu'il y a sur ton texte
COMP CM	73	JB	C'est sûr et certain [les notes là, est-ce que ça te paraît plus aidant que ce qu'il y a sur ton texte]
INCOMP ER FR	74	JB	comme la l'hypocrisie est un vice à la mode ok c'est écrit dans le texte mais cette compréhension peut te montrer à quel point l'hypocrisie est à la mode : pis moi j'explique la situation puis je ne comprends pas elle veut mettre ça entre guillemets c'est pas comme si c'était des mots à chercher,
INCOMP ER FR	75	JB	ici je marque la classe riche de l'époque la classe sociale riche de l'époque la noblesse je ne sais pas si elle m'a enlevé des points pour ça mais c'est la classe riche de l'époque... elle n'a pas d'affaire à changer ça, elle marque noblesse en dessous, si j'attends...
INCOMP ER FR	76	JB	vu que je coule mais une grimace c'est fait par des grimaciers pourquoi je mettrais entre guillemets grimaces et grimaciers, je sais que rendu dans le texte il comparait l'hypocrisie comme a ceux qui faisaient des grimaces et... je ne comprends pas pourquoi
QS	77	JR	Alors ce que tu peux peut-être faire, je vais te laisser du temps pour le regarder, c'est juste de prendre le texte, le lire à voix haute puis dire au fur et à mesure ce que tu lis dans le texte, les commentaires qui sont à côté, ce que tu en comprends tu lis ton texte à voix haute puis tu me dis tel commentaire je le comprends de telle façon ou je ne le comprends pas
MAT CORR	78	JB	Ok est-ce que AT vous l'a ramenée la grille
MAT CORR	79	JR	Avec les s4 s3, non

MAT CORR	80	JB	Non ok
INCOMP CM FR	81	JB	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La phrase au complet est mise entre parenthèses, elle a marquée c'est une pièce de théâtre, c'est pas un texte c'est pas un roman traitant ouvertement sur le monde de vie libertin ça ...</i>
LTX CM	82	JB	<i>La version théâtrale de Dom Juan pis ça été écrit par pierre... là j'ai une faute écrit de texte 2</i>
LTX CM	83	JB	<i>écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élevés dans l'ordre sociale. Dom Juan un autre t 2</i>
LTX CM	84	JB	<i>critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Dom Juan encore souligné</i>
LTX CM	85	JB	<i>se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Ici c'est mal construit</i>
LTX CM	86	JB	<i>Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade la c'est mis entre parenthèses virgule</i>
LTX	87	JB	<i>en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i>
INCOMP CM FR	88	JB	<i>j'ai mis un point virgule je sais pas pourquoi dans la phrase</i>
LTX	89	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.</i>
QS	90	JR	<i>Il y a un commentaire sur la première page c'est écrit « pas ici dans le développement », c'est quoi que tu comprends pas dans ce commentaire là</i>
INCOMP CM FR	91	JB	<i>Ben ... une idée d'avance si c'est pas bon c'est pas bon en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots ok celle là je l'ai pas ...</i>
INCOMP CM FR	92	JB	<i>sous ses différents arguments ça est-ce que vous savez c'est pourquoi sous syntaxe...</i>
Z	93	JR	<i>Moi je sais tout</i>
INCOMP CM FR	94	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sur ses différents arguments. En premier lieu, md je suis pas médiateur</i>
INCOMP CM FR	95	JB	<i>Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie c'est vrai que ses valeurs étaient fondées sur l'hypocrisie</i>
LTX	96	JB	<i>et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie... ne pourrait fonctionner si ce n'était, si c'était que de l'hypocrisie. Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autre comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin.</i>

INCOMP CM ST	97	JB	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode extrait de la... page suivante :</i>
LTX CM	98	JB	<i>« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. »</i> recopier la situation sans faute
LTX	99	JB	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle en France.</i>
INCOMP ER FR	100	JB	je ne sais pas pourquoi on ne peut pas marquer le nombre 17 ^e si on marquerait des chiffres romain ça serait des chiffres romains ...
COMP ER FR	101	JB	<i>Par la suite, il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer montrer, valoriser</i>
COMP ER FR	102	JB	<i>qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). oups</i>
COMP ER FR	103	JB	<i>La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument : « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et oups</i>
INCOMP CM FD	104	JB	<i>car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accomode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan. ...De ce que vous avez écrit au paragraphe précédent (NE COMPREND PAS « REP » POUR « RÉPÉTITION »)</i>
COMP CM FD	105	JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots car ils sont hauts dans l'ordre social et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces contreverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak). Un peu raide comme ouverture, ok.</i>
QS	106	JR	Alors sachant que tu dois réécrire ton texte
PERC CORR	107	JB	Ben la je vais écrire de façon à ce que le professeur comprenne mieux
COMP ER FD	108	JB	et je ne vais pas faire d'ouverture, je parlais d'hommes puissants des personnes qui sont haut dans la société qui utilisait l'hypocrisie pour que se soit un peu raide comme ouverture, elle ne voulait pas d'ouverture comme imaginez si don juan était fidèle ou quelque chose de même,

PERC V1	109	JB	premièrement je suis vraiment déçu je comprends pas pourquoi 9 sur 20 [NOTE FINALE] c'est pas si pire que ça pis c'est ça pis je suis prêt à corriger
MAT REEC	110	JR	Ben oui sachant ça peut être intéressant je t'ai photocopié l'extrait de ce n'est pas la même édition par exemple là mais l'extrait de don juan si jamais tu veux y retourner pour quelque raison que se soit
Z	111	JB	D'accord
Z	112	JR	Je te remets une feuille mobile
Z	113	JB	Merci beaucoup
DRL REEC	114	JR	À partir du moment où tu commences à écrire tu me dis dans le fond ce que tu fais, tu sais ben là tu vas recommencer ton introduction en disant, je voulais modifier ça ou ça ou ça dans l'intro parce que le prof a écrit ça comme commentaire je pense que c'est comme ça que je devrais le faire...
INCOMP ER FR	115	JB	Ok <i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin</i> . première pièce de théâtre je ne vois même pas pourquoi il y a une faute ici,
EXPL ER FR	116	JB	syntaxe1 mode de vie c'est masculin, libertin c'est sur que ça parle de la pièce je ne comprends pas, première pièce de théâtre expliquant ouvertement sur le monde de vie libertin, montrant ouvertement sur le monde de vie libertin première pièce de théâtre c'est sur que je m'en allais dire traitant ouvertement je ne vois même pas première pièce de théâtre [MAUVAISE EXPLICATION DONC MAUVAIS CHANGEMENT]
MAT REEC	117	JR	Si tu penses que ça peut être utile il y a un dictionnaire...
MAT REEC	118	JB	Non je sais je ... à faire
Z	119	JR	On commence
Z	120	JB	ah
Z	121	JR	Parce que
Z	122	JB	...
	123	JR	Qu'est que tu avais écrit
INCOMP CM FR	124	JB	La ... première pièce de théâtre sur le sujet du libertinage, de la façon que ça ...don juan, ça je ne comprends pas pourquoi j'ai une faute là de grammaire la version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière, il est écrit, j'ai écrit la même affaire dans la 2 ^e phrase, don juan critique [ERREUR T2, DONC PAS UNE ERREUR DE GRAMMAIRE]
Z	125	JR	Tu es rendu à la partie ou est-ce ... dans l'ordre social
Z	126	JB	Je veux juste ...
Z	127	JR	Pourquoi
PERC V1	128	JB	Parce que ça avait l'air ... parce que c'est ça que je traite dans mon 3 ^e argument, pas dans le sens mon 2 ^e et mon 3 argument c'est de ça que je traite et ça a ben l'air que,
COMP ER FR	129	JB	dans l'acte V, scène 2 ligne avec un s,
REEC S CHG	130	JB	<i>don juan s'entretient avec Sganarelle à propos de son comportement libertin, ... sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde, il se défend en argumentant sur la façon dont la société traite l'hypocrisie,</i>
PERC V1	131	JB	<i>maintenant ma meilleure phrase à l'aide d'une tirade, une démonstration sur le comportement des dévots,</i>
REEC A CHG	132	JB	<i>ici c'est sûrement ça que je vais faire, c'est que je coupe c'est tout, Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments. son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société,</i>

MAT REEC	133	JB	j'aurais dû apporter mon cartable les fautes de syntaxe tout ça c'est tout inscrit à l'intérieur
Z	134	JR	Ok ...
Z	135	JB	C'est dans notre ..., vous vous êtes prof de français
Z	136	JR	Oui
Z	137	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments</i>
Z	138	JR	Je ne peut pas te répondre je pourrais te répondre mais ...
STRAT PR REEC	139	JB	Ah, son principal argument, ça ne dérange pas que j'écrive en haut
Z	140	JR	Non
REEC S CHG	141	JB	Bon <i>premièrement don juan discute avec Sganarelle à propos de ses valeurs fondées sur l'hypocrisie, à propos de son mode de vie libertin adopté depuis fort longtemps, cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession</i>
CORR ER FR	142	JB	<i>un art, une imposture, je vais sauter les grimaces</i>
QS	143	JR	Pourquoi
EXPL ER FD	144	JB	Pour ne pas en mettre trop, j'ai déjà 3 arguments c'est en masse
Z	145	JR	Ok
EXPL ER FD	146	JB	Ça je pensais que ça allait être bon mais là vu qu'il y a pas mal de pas répété bien je vais laisser les grimaces de côté parce ça ma enlevé des points pour rien dans le fond, ça j'aurais pu m'en passer
INCOMP CM FR	147	JB	<i>une imposture et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... »</i> je ne sais pas c'est quoi la différence entre les autres parenthèses quand elles sont carrées ou quand elles sont en parabole c'est quoi la différence
QS	148	JR	Celles qui sont carrées il faut qu'il ait des crochets
EXPL ER FR	149	JB	Parce que la dernière fois les 3 petits points je les avais mis entre crochets pis elle m'avait mis un point d'interrogation à côté, l'autre là exactement sont libres ici et ici à l'autre paragraphe j'ai remarqué que elle les a mis entre crochets pis la elle a marqué syntaxe 1, c'est quand ça commence c'est pas grave ou c'est quand ça fini,
CORR ER FR	150	JB	il essaie de convaincre non <i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie.</i>
STRAT REEC	151	JB	là je vais encore raccourcir ça au plus simple
CORR ER FR	152	JB	<i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait faire fonctionner sans une grosse dose d'hypocrisie.</i> ça j'aurais marqué ça sur un texte normal mais là je vais marquer hypocrisie
QS	153	JR	Parce que ce n'est pas bon
PERC HBL FRA	154	JB	Parce que je suis en train de remarquer j'ai encore fait les mêmes affaires, j'ai coulé un autre traitement de texte comme ça, j'ai déjà coulé mon français pis là madame T. elle me l'a refait reprendre. J'ai encore fait beaucoup de fautes, elle me l'a refait reprendre encore là je viens juste de couler un autre texte que j'étais prêt pour...
QS	155	JR	Et tu penses que tu vas couler à cause de quoi
PERC HBL FRA	156	JB	Surtout les fautes d'orthographe, je pense que j'en ai 47 je pense non ça c'est ma note, non j'en ai 46 en plus j'ai lu la grille de correction tout de suite quand j'ai fini pis genre à chaque réponse, à chaque point j'avais une réponse
Z	157	JR	Ok

INCOMP ER FD	158	JB	Il ne retient pas comment le sujet va être traité, mais j'explique sous différents arguments. Je ne comprends pas, <i>Don Juan explique les comportements des faux-religieux avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant</i>
CORR V2 ER FR	159	JB	<i>d'autres avec un s</i>
	160	JB	<i>comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde. » Il continue son argumentation démontrant son efficacité pour se sortir du pétrin confus.</i>
CORR ER ST	161	JB	Bon il faut que je fasse une conclusion partielle, <i>cela va emmener à son argumentation principale seule</i> . Bon je viens finir la conclusion partielle [LA PHRASE N'A PAS ÉTÉ AJOUTÉE SUR SON TEXTE]
REEC S CHG	162	JB	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer que peut dire Don Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé.</i>
CORR ER FR	163	JB	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire: « Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique sociale peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation avec les hommes religieux et les divins : « [...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms peut mettre en conclusion qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie, non</i>
Z	164	JR	Je ne sais pas moi
	165	JB	<i>peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite. La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine immorale.</i>
CORR ER FR	166	JB	<i>Selon Don Juan, l'hypocrisie est utilisée par tout le monde ça je vais sauter ça, c'est quoi l'autre phrase est un vice à la mode je vais sauter cette référence là numéro 5</i>
QS	167	JR	C'est quoi qu'elle marque
EXPL ER FR	168	JB	Ça dit que je fais de la répétition mais c'est <i>un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus</i> . Est-ce que j'ai répété celui là, non est un vice à la mode point j'aurais dû parce que <i>tous les vices à la mode passent pour vertus</i> , en tout cas ça fait de la répétition.
CORR ER FR	169	JB	<i>Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliquée par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. » Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie libertin de Dom Juan. On va sauter ça ici aussi</i>
Z	170	JR	Parce que
EXPL ER FD	171	JB	Ça c'est de la répétition
Z	172	JR	Ok
CORR ER FR	173		<i>En conclusion, je vais faire ça tel quel mais je vais couper ça en 2 phrases</i>

CORR ER ST	174	JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Don Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et de la comparer et expliquer l'usage qu'en fait la société. Et je ne mets pas d'ouverture</i>
DRL REEC	175	JR	Là ce que tu vas faire c'est que tu vas me relire ton texte 2 à voix haute puis tu vas m'expliquer les changements que tu as faits en te référant à ton texte original et aux commentaires de madame T. pour voir de quels commentaires tu as tenu compte dans la réécriture de ton texte, ok vas-y.
LTX V2	176	JB	<i>Première pièce de théâtre montrant du doigt le mode de vie libertin. Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin.</i>
INCOMP CM FR	177	JB	je ne sais pas pourquoi elle m'a mis une faute de syntaxe là en tout cas j'espère que là
LTX V2	178	JB	<i>La version théâtrale de Don Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement.</i>
REEC S CHG	179	JB	Se comporte avec hypocrisie là j'aurais rajouté ... mais j'ai coulé
CORR ER FR	180	JB	<i>Don Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Don Juan s'entretient avec Sganarelle sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde. Il se défend sur la façon dont la société traite l'hypocrisie. ça c'est sûrement une phrase ... parce qu'elle écoute Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade et d'une démonstration</i>
QS	181	JR	Ok la tu as enlevé <i>en utilisant des champs lexicaux efficaces</i>
CORR ER FR	182	JB	<i>Oui sur le comportement des dévots, Don Juan fait l'éloge de l'hypocrisie selon ses différents arguments. Son principal argument est la critique des faux dévots et pour finir celle de la société en général. Premièrement, Don Juan discute avec Sganarelle à propos de son mode de vie libertin et hypocrite adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture et un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie. ça aussi c'est une phrase que j'ai raccourcis</i>
CORR ER FR	183	JB	<i>Don Juan explique les comportements des faux religieux avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autres comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde. » je change de paragraphe, là j'ai coupé une phrase je crois</i>
QS	184	JR	Si tu reviens dans ce paragraphe là, si tu regardes ton texte original, ça disait en bas de la page explique les mots dévots et sa critique demande d'en faire l'analyse puis là la question qui fallait écrire en dessous c'était que voulez vous dire, alors les changements que tu as fait
CORR ER FR	185	JB	C'est plus clair [explique les mots dévots et sa critique demande d'en faire l'analyse puis là la question qui fallait écrire en dessous c'était que voulez vous dire, alors les changements que tu as fait]
Z	186	JR	Ok

CORR ER FD	187	JB	Et moins mélangé, <i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut dire Don Juan.</i> ici je pense que j'ai dit quelque chose d'autre parce que je marque jamais dire dans mes textes que peut énoncer, pouvez vous me dire ...
Z	188	JR	Je ne sais rien
LTX V2	189	JB	Ok <i>La religion catholique est extrêmement populaire au XVIIe siècle en France.</i>
QS	190	JR	Ok là si tu compares avec ton texte original <i>comparaison entre lui et le clergé.</i> puis là madame T. avait écrit en dessous pertinence?
CORR ER FR	191	JB	Ça aussi, j'ai essayé de couper pour pas embarquer dans d'autre affaires pour ne pas perdre d'autre points
Z	192	JR	Ok
CORR ER FR	193	JB	<i>Cette comparaison peut montrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire : « Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique sociale avec un e</i>
	194	JB	
CORR ER FD	195	JB	<i>peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divins là c'était une autre phrase qui se rassemblait un peu, ... j'explique la comparaison entre les religieux et les divins : « [...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite.</i>
QS	196	JR	As-tu enlevé les parenthèses (<i>Don Juan en autre</i>)
CORR ER FR	197	JB	<i>Oui La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine. Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliqué par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. »</i> changement de paragraphe <i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie</i>
QS	198	JR	Tu as enlevé toute ta dernière phrase là aussi, dans les deux cas tu as enlevé ton espèce de conclusion partielle
CORR ER ST	199	JB	Oui, euh j'ai raccourcis ma conclusion partielle dans la dernière je crois, oui
Z	200	JR	Ok
LTX V2	201	JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et expliquer l'usage qu'en fait la société.</i>
QS	202	JR	Tu finis ça là
CORR ER FD	203	JB	Oui il n'y pas de question de rallongement
QS	204	JR	C'est beau, qu'est-ce qui t'a emmené à faire ces changements là
PERC CORR	205	JB	Les indications dans le texte
Z	206	JR	Ok

PERC CORR	207	JB	Qui disent que j'en ai mis trop
Z	208	JR	Ok
Z	209	JB	Puis la je pense que j'en ai mis dans le texte 1
QS	210	JR	Ok puis le fait que tu me disais depuis le début, tu as tendance à faire des phrases longues, tu les vois tu toi quand tu fais tes phrases longues si le prof ne les commandent pas
PERC HBL FRA	211	JB	Oui on dirait que c'est parce que j'aime ça, j'aime ça en rajouter en rajouter en rajouter et veut veut pas je me dis au début que ça va être bon, mais non...
QS	212	JR	Ok quand tu lis ton texte à voix haute comme tu viens de le faire comme tu l'as fait tantôt avec la première version tu l'entends-tu ton texte, t'entends-tu les phrases trop longues?
PERC HBL FRA	213	JB	Oui je les vois [t'entends-tu les phrases trop longues?]
QS	214	JR	Comment ça se fait que quand tu les lis tu ne les vois pas
PERC HBL FRA	215	JB	Très bonne question
QS	216	JR	C'est pas pire ça
PERC HBL FRA	217	JB	Je ne sais pas, il y a des phrases longues là dedans que je ne comprends pas comme énoncé, quelqu'un me montre du doigt un énoncé, l'énoncé dans le sens de le dire de le démontrer aussi, peuvent démontrer l'utilisation des pronoms on et ils peuvent démontrer, peuvent dire peuvent faire peuvent, moi je démontre c'est tout, peut-être que je ne sais pas vraiment le vrai sens de ça mais je sais que ça va dire qu'il y a quelque chose, montrer l'explication de quelque chose avec une hypothèse c'est ça.
QS	218	JR	Ok es tu content de ce que tu viens de produire comme 2 ^e texte
PERC V2	219	JB	Oui mais ça ne me reflète pas
QS	220	JR	Non pourquoi
PREC V2	221	JB	Parce que les phrases sont trop courtes
QS	222	JR	Oui mais t'aimes-tu mieux avoir des phrases plus courtes pis avoir une bonne note, même si c'est pas toi?
PERC HBL FRA	223	JB	Oui je sais oui, c'est sûr et certain
QS	224	JR	Ok ça veut dire qu'il va falloir que tu travailles sur cet aspect là
PERC HBL FRA	225	JB	Oui c'est sur et certain
QS	226	JR	Ok même si ce n'est pas toi
PERC HBL FRA	227	JB	Oui
QS	228	JR	Donc à ce moment tu crois que malgré que ce n'est pas toi est-ce que ce texte là est meilleur que ton premier
PERC V2	229	JB	Oui c'est sur et certain, ben respecte les exigences du professeur, peut-être qui en aurait un autre qui en laisserait passer comme pour montrer ou démontrer ou aussi l'affaire de Don Juan, lui expliquer parce que là je savais que ça prenait un n mais ... c'est ça
Z	230	JR	Là elle te l'a quand même compté juste une fois
Z	231	JB	Pardon
Z	232	JR	Elle te l'a quand même compté juste une fois même si elle l'a corrigé
Z	233	JB	Bon
QS	234	JR	Quand tu avais réécrit ton texte avais tu l'impression d'avoir tenu compte de 25 50 75 100 % des commentaires
PERC V2	235	JB	Disons 80% des commentaires de madame T.
Z	236	JR	Ok
PERC CORR	237	JB	Parce qu'il y en a que j'ai, le début je ne comprends pas
Z	238	JR	Ok
Z	239	JB	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin.</i> il y a un verbe

QS	240	JR	Ok donc dans le commentaire que tu ne comprends pas, est-ce que tu as l'impression que c'est plus des commentaires lié au contenu de ton texte ou lié je dirais à la forme comme là
PERC CORR	241	JB	À la forme
QS	242	JR	Le premier commentaire là c'est
PERC CORR	243	JB	C'est une faute de syntaxe
Z	244	JR	Faute de syntaxe
PERC HBL FRA	245	JB	Peut-être j'aurais du marquer virgule la version théâtrale de Don Juan écrit, là écrite écrit je ne sais pas ça aussi pourquoi j'ai une faute
QS	246	JR	Ok donc le commentaire il est moins compris
PERC CORR	247	JB	Oui
Z	248	JR	C'est sur c'est des trucs sur la langue
Z	249	JB	Ah
QS	250	JR	Penses tu que si tu avais ta feuille à côté, tu sais là tu disais que dans le cahier coop vous aviez comme des explications des codes s1 s2 s3, penses tu que ça t'aurais été utile si tu l'aurais eu, aurais-tu plus compris?
MAT REEC	251	JB	C'est sur et certain que oui
Z	252	JR	Ok
PERC COMP CORR	253	JB	Parce qu'il y a la définition mais veut veut pas je sais que « T » ça veut dire des fautes du texte, « G » grammaire, « S » syntaxe il y a juste « md », c'est peut-être trop personnel ou je ne sais pas
PERC COMP CORR	254	JR	Oui moi je peux te dire que « md » ça veut dire « mal dit »
Z	255	JB	Ah
QS	256	JR	Si, admettons qu'on est en classe que madame T. ou n'importe quel autre prof de français remet une copie corrigée, quelles seraient, selon toi, les activités qu'on peut faire en classe pour travailler le texte pour prendre le temps de comprendre les commentaires du prof
HAB REEC EL	257	JB	Ben c'est sur et certain c'est qu'est qu'on vient juste de faire, on fait une demande d'essai à voir là
Z	258	JR	Ok
HAB REEC EL	259	JB	Ou de le ramener et de le faire en classe et de le corriger par la suite, si il y a des questions, venez voir le professeur
QS	260	JR	Ok pis toi quand tu reçois ton texte, là évidemment c'est une situation un peu particulière, mais quand tu reçois un texte corrigé qu'est que tu fais en premier
HAB REC CORR	261	JB	C'est sur et certain je regarde la note
QS	262	JR	Ok après
HAB REC CORR	263	JB	Ben c'est comme si je reçois une contravention là en ce moment, c'est 47 sur 100 c'est quand même beaucoup pour 20 %, c'est à peu près 7, 9 9.7 sur 20 mon dieu, ben c'est ça en partant madame s'il vous plait est-ce qu'il y aurait moyen de s'arranger
Z	264	JR	Ok
HAB REC CORR	265	JB	Après ça c'est sur et certain respecter ses commentaires puis d'en faire un beau texte
QS	266	JR	Ok, mais ça tu le fais tu par toi-même
HAB REC CORR	267	JB	Oui pis non, je suis un petit peu têtu mais je ne comprend pourquoi j'ai à refaire, en plus je portais attention aux grosses phrases, puis là on vient juste de le relire puis là encore, je ne sais pas peut-être que j'étais trop dans ma bulle cette journée-là ou je sais j'ai relu le texte dans le fond j'étais comme oui je vais sûrement avoir une bonne note, mais non, je pense c'est les fautes aussi qui m'ont enlevé beaucoup de points

Z	268	JR	Oui 46 erreurs
PERC V1	269	JB	3 sur 30 mon dieu, c'est seulement 13 points de plus, j'aurais pu les avoir facilement là dedans, dans le 25 aussi le contenu les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente, c'est vrai j'avais relevé des éléments intéressants mais votre analyse est maladroitement construite, je sais pas, je sais que je l'ai fait sous trois arguments
QS	270	JR	As-tu l'impression d'avoir fait quelque chose pour reconstruire mieux ton texte
PERC V2	271	JB	Là c'est sûr et certain que oui
Z	272	JR	Oui
PERC V2	273	JB	J'ai fait ça plus court plus bref, comme je vous disais au début c'est vraiment ça qui c'est passé, on a juste couper dans les phrases, et changer quelques mots comme montrer démontrer, c'est ça
QS	274	JR	Quand tu reçois ton texte, bon tu me dis que tu regardes la note en premier, après ça tu lis tu les commentaires du prof
HAB REC CORR	275	JB	Ben oui c'est sur
QS	276	JR	Puis quand tu lis les commentaires du prof tu regardes ton texte, tu lis tu ton texte aussi pour voir à quel bout le commentaire était écrit
HAB REC CORR	277	JB	Oui pis j'essaye de trouver quelque chose qui le contredit
QS	278	JR	Contredit le prof
HAB REC CORR	279	JB	Ben oui
Z	280	JR	Ok
HAB REC CORR	281	JB	Pour être sur et certain que je puisse récupérer des points
QS	282	JR	Ok, puis si tu n'y arrives pas
HAB REC CORR	283	JB	C'est moi qui suis dans le tort, je vais accepter ma note
QS	284	JR	Pis dans ta tête quand tu te rends compte que t'es dans le tort parce que je sais pas le prof écrit mauvais exemple pis que finalement tu relis ton texte pis tu dis ok c'est vrai c'est un mauvais exemple, j'aurais pu en trouver un autre, dans ta tête tu t'en trouves tu un autre, ou tu fais juste dire non non j'aurais du m'en trouver un autre
HAB REC CORR	285	JB	Ben oui c'est sur et certain
QS	286	JR	Ou si tu refais dans ta tête une nouvelle phrase
PERC V1	287	JB	Non mais j'aurais du m'en trouver une autre premièrement pis c'est sur et certain la plupart du temps de toute façon elle l'écrit si c'est où est ce qu'il faut que je coupe où est ce que si il y a un synonyme, des fois elle le marque mais comme là ici <i>Don Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde</i> c'est faux, c'est vrai qu'il a un comportement libertin
Z	288	JR	Oui
Z	289	JB	Pis c'est vrai qu'il se défend
Z	290	JR	Oui
PERC V1	291	JB	Pis c'est vrai qu'il l'exprime envers tout le monde son comportement libertin, peut-être pas les hommes mais les filles oui, pis vraiment il est immoral avec tout le monde avec le pauvre
QS	292	JR	Oui, as-tu l'impression que globalement pas nécessairement sur cette copie là mais dans l'ensemble que les commentaires que te font les profs, sont aidant
DEF CORR	293	JB	Oui
QS	294	JR	À te faire comprendre ce que tu fais et en même temps pour éventuellement faire mieux la prochaine fois

DEF CORR	295	JB	Oui mais c'est sur et certain que ça peut être plus personnel que ça ou que ça va plus aider mais même à ça, ça dépend si on a un prof là elle a sa grille de correction ici, il faut qu'elle respecte sa grille de correction, pis ça ben l'air qu'elle la respecte à la lettre, parce que je coule dans tous les points
QS	296	JR	Ben ce n'est pas forcément que tu coules quelque part là
HAB REC CORR	297	JB	Ben oui mais c'est juste ça, j'ai juste hâte de voir la moyenne dans le fond
QS	298	JR	Ok ça je ne le sais pas, mais c'est ça si tu regardes cette grille là, comment tu vas pouvoir faire, à mettons qu'il y en a un 3 ^e
Z	299	JB	D'accord
QS	300	JR	Une 3 ^e analyse comme ça là d'ici la fin de la session
PERC HBL FRA	301	JB	Mais c'est pas vraiment la grille qui importe, c'est les points je les ai tous respectés, ben dans le fond je les ai tous respectés, oui c'est sur certain j'ai respecté trop d'erreurs de tout type, mais c'est sincèrement il faut que je fasse comment je peut dire un effort personnel pour essayer de faire moins de fautes
Z	302	JR	Ok
PERC HBL FRA	303	JB	Pis c'est pas au prof de, le contenu il est là, elle l'a dit aussi elle a dit tu as relevé les éléments intéressants, ça c'est le contenu
Z	304	JR	Oui
PERC HBL FRA	305	JB	Mais maladroitement construites ça veut dire j'ai fait des phrases trop longues, des mots incompréhensibles, c'est ça
QS	306	JR	Quand tu recorrige ton texte, là tu viens de le réécrire, il y a sûrement des commentaires qui sont plus facile de tenir compte
Z	307	JB	Oui
QS	308	JR	As-tu des exemples dans le fond de ta tête
PERC CM	309	JB	Des phrases complètes
Z	310	JR	Oui
PERC CM	311	JB	Celle là, celle là, celle là aussi, je sais qu'elle avait mis qu'elle a trouvé que j'avais trouvé des éléments intéressants ok mais mon analyse est mal faite
QC	312	JR	Ok donc analyse mal construite toi c'est tu quelque chose qui peut t'aider à faire mieux la prochaine fois, ce type de commentaire là
PERC CM	313	JB	Oui c'est sur et certain c'est des phrases complètes
Z	314	JR	Ok
DEF CORR	315	JB	Le prof peut être précis avec des phrases complètes même si on à l'infinitif aussi, comme c'est ça
QC	316	JR	Ok, et pour toi un bon texte se serait quoi
BON TX	317	JB	Pour moi un bon texte
QS	318	JR	Une bonne analyse là
BON TX	319	JB	Ben qui respecte absolument tout
Z	320	JR	Ok
BON TX	321	JB	Et si elle est capable de faire des longues phrases la personne x, ben tant mieux
QS	322	JR	Le premier critère en haut là
Z	323	JB	Le contenu
Z	324	JR	Le contenu
Z	325	JB	Oui
Z	326	JR	Ok
BON TX	327	JB	Un petit texte bien fait selon les directives mentionnées antérieures
QS	328	JR	Ok pis le contenu c'est quoi une bonne introduction

BON TX	329	JB	Une bonne introduction, avec le quand il font la séparation des paragraphes, qui explique bien c'est sur que c'était descriptif oui mais c'était pas comme avant, comme je te dis c'est comme paragraphement, pis là c'était <i>son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société en général</i> je donne 2 indications pour le texte qui suit mais je l'élabore sur 3 paragraphes dont un qui introduit dans le fond les deux autres parce qu'il est en train de parler qu'il n'aime pas vraiment les religieux là après ça là j'élabore plus avec les religieux puis à la fin avec la société
QS	330	JR	Ok, qu'est que tu penses de l'expérience que tu as vécu ce matin
PERC HBL FRA	331	JB	J'aime ça me faire filmer là non mais ça m'a aidé, parce qu'on a répété le texte pis je pense que c'est sur et certain que je passerais si j'avais un texte comme ça
QS	332	JR	Ok pourquoi tu ne l'as pas écrit en première version
PERC HBL FRA	333	JB	Parce que c'est comme ça
Z	334	JR	C'est un peu plus difficile disons, ben moi je n'ai pas autre chose à ajouter, pas d'autres questions si toi t'a d'autres questions, commentaires
Z	335	JB	Non, ça est ce que vous aller le donner à madame T.
Z	336	JR	Oui, là la façon dont ça va se passer, je reprend tout et je revoit madame T. je pense c'est pas la semaine prochaine l'autre
Z	337	JB	D'accord
Z	338	JR	Je pense que c'est le 24 qu'on se revoit, parce que j'ai une autre étudiante cette après midi pour remettre lundi prochain, elle va recorriger ton texte justement pour voir à quelle mesure tu as été capable de donner le ... des commentaires que tu as fait, puis là ben moi aussi ça va m'aider pour, ce que toi tu en a pensé ce qu'elle en a pensée, comment toi ta réagis à ses commentaires pis comment elle a dit ben non c'est pas ça que je voulais qu'il fasse pis c'est ça qu'il a fait là, ou oui c'est ça que je voulais qu'il fasse donc c'est ça qu'il a fait ... et après ça elle va te remettre les 2 versions pis là si tu as des questions sur sa première correction pis sur sa 2 ^e correction ... procéder de cette façon là
Z	339	JB	Pas de questions
Z	340	JR	Ça va comme ça
Z	341	JB	Oui ça marche
Z	342	JR	Excellent, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'avancement de la science

ANNEXE 24

Codification d'une rencontre avec un élève
correction papier-crayon
en ordre de codes

JB
Codification – entrevue et écriture V2
(en ordre de codes)

BON TX	317	JB	Pour moi un bon texte
BON TX	319	JB	Ben qui respecte absolument tout
BON TX	321	JB	Et si elle est capable de faire des longues phrases la personne x, ben tant mieux
BON TX	327	JB	Un petit texte bien fait selon les directives mentionnées antérieures
BON TX	329	JB	Une bonne introduction, avec le quand il font la séparation des paragraphes, qui explique bien c'est sur que c'était descriptif oui mais c'était pas comme avant, comme je te dis c'est comme paragraphement, pis là c'était <i>son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société en général</i> je donne 2 indications pour le texte qui suit mais je l'élabore sur 3 paragraphes dont un qui introduit dans le fond les deux autres parce qu'il est en train de parler qu'il n'aime pas vraiment les religieux là après ça là j'élabore plus avec les religieux puis à la fin avec la société
COMP CM	73	JB	C'est sûr et certain [les notes là, est-ce que ça te paraît plus aidant que ce qu'il y a sur ton texte]
COMP CM FD	105	JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, ligne 28 à 82 et dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice à Dom Juan. Il rapporte son argumentation aux dévots car ils sont hauts dans l'ordre social et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeur fondé sur l'hypocrisie et d'en tirer ces controverses se rapportant à la société (clergé). Encore aujourd'hui, il existe des hommes puissants utilisant l'hypocrisie pour mettre à exécution leurs plans (George W. Bush avec la guerre en Irak).</i> Un peu raide comme ouverture, ok.
COMP ER FD	108	JB	et je ne vais pas faire d'ouverture, je parlais d'hommes puissants des personnes qui sont haut dans la société qui utilisait l'hypocrisie pour que se soit un peu raide comme ouverture, elle ne voulait pas d'ouverture comme imaginez si don juan était fidèle ou quelque chose de même,
COMP ER FR	101	JB	<i>Par la suite, il évoque le fondement de l'honnêteté en prêtant aux hommes religieux ces faux signes d'une relation avec le divin : « ... qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent démontrer montrer, valoriser</i>
COMP ER FR	102	JB	<i>qu'ils sont plusieurs à mettre en action cette fameuse hypocrisie gratuite (Dom Juan en autre). oups</i>
COMP ER FR	103	JB	<i>La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Dom Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant, libertan et immoral. Effectivement, Dom Juan critique non seulement la société, mais bien lui-même. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il adhère à cette doctrine immorale. Selon Dom Juan, l'hypocrisie est utilisé par tout le monde au 17^{ème} siècle et il fait de cela son principal argument : « ... l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. ». Cette image cinglante de la société du 17^{ème} siècle est très bien énoncé par Dom Juan et oups</i>
COMP ER FR	129	JB	dans l'acte V, scène 2 ligne avec un s,

CORR ER FD	187	JB	Et moins mélangé, <i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut dire Don Juan.</i> ici je pense que j'ai dit quelque chose d'autre parce que je marque jamais dire dans mes textes que peut énoncer, pouvez vous me dire ...
CORR ER FD	195	JB	<i>peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divins</i> là c'était une autre phrase qui se rassemblait un peu, ... j'explique la comparaison entre les religieux et les divins : « [...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » <i>L'utilisation des pronoms « on » et « ils » peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite.</i>
CORR ER FD	203	JB	Oui il n'y pas de question de rallongement
CORR ER FR	142	JB	<i>un art, une imposture,</i> je vais sauter les grimaces
CORR ER FR	150	JB	il essaie de convaincre non <i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie.</i>
CORR ER FR	152	JB	<i>Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait faire fonctionner sans une grosse dose d'hypocrisie.</i> ça j'aurais marqué ça sur un texte normal mais là je vais marquer hypocrisie
CORR ER FR	163	JB	<i>La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire: « Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique sociale peut garantir le bon usage des signes de la noblesse du XVIIe siècle en France. Par la suite, Don Juan explique comment le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation avec les hommes religieux et les divins : « [...] qui se sont fait un bouclier du manteau de la religion, et sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes au monde. » L'utilisation des pronoms peut mettre en conclusion qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie, non</i>
CORR ER FR	166	JB	<i>Selon Don Juan, l'hypocrisie est utilisée par tout le monde</i> ça je vais sauter ça, c'est quoi l'autre phrase <i>est un vice à la mode</i> je vais sauter cette référence là numéro 5
CORR ER FR	169	JB	<i>Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliquée par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. »</i> <i>Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie libertin de Dom Juan.</i> On va sauter ça ici aussi
CORR ER FR	173	JB	<i>En conclusion,</i> je vais faire ça tel quel mais je vais couper ça en 2 phrases
CORR ER FR	180	JB	<i>Don Juan critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Don Juan s'entretient avec Sganarelle sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde. Il se défend sur la façon dont la société traite l'hypocrisie.</i> ça c'est sûrement une phrase ... parce qu'elle écoute <i>Don Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade et d'une démonstration</i>

CORR ER FR	182	JB	Oui sur le comportement des dévots, Don Juan fait l'éloge de l'hypocrisie selon ses différents arguments. Son principal argument est la critique des faux dévots et pour finir celle de la société en général. Premièrement, Don Juan discute avec Sganarelle à propos de son mode de vie libertin et hypocrite adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture et un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il veut convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner sans l'hypocrisie. ça aussi c'est une phrase que j'ai raccourcis
CORR ER FR	183	JB	Don Juan explique les comportements des faux religieux avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autres comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde. » je change de paragraphe, là j'ai coupé une phrase je crois
CORR ER FR	185	JB	C'est plus clair [explique les mots dévots et sa critique demande d'en faire l'analyse puis là la question qui fallait écrire en dessous c'était que voulez vous dire, alors les changements que tu as fait]
CORR ER FR	191	JB	Ça aussi, j'ai essayé de couper pour pas embarquer dans d'autre affaires pour ne pas perdre d'autre points
CORR ER FR	193	JB	Cette comparaison peut montrer à quel point l'hypocrisie est un vice populaire : « Tous les vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui de sa main ferme la bouche de tout le monde. » Seule l'éthique sociale avec un e
CORR ER FR	197	JB	Oui La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine. Cette image cinglante de la société du XVIIe siècle est très bien expliqué par Don Juan : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes et, qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle. » changement de paragraphe En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie
CORR ER ST	161	JB	Bon il faut que je fasse une conclusion partielle, cela va emmener à son argumentation principale seule. Bon je viens finir la conclusion partielle [LA PHRASE N'A PAS ÉTÉ AJOUTÉE SUR SON TEXTE]
CORR ER ST	174	JB	En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et de la comparer et expliquer l'usage qu'en fait la société. Et je ne mets pas d'ouverture
CORR ER ST	199	JB	Oui, euh j'ai raccourcis ma conclusion partielle dans la dernière je crois, oui
CORR V2 ER FR	159	JB	d'autres avec un s
DEF CORR	15	JB	Ben ça dépend du professeur, parce que le professeur peut penser disons que il est un petit peu spécial, puis je comprenais AT, elle à l'air de parler plus, on dirait qu'elle comprend mieux les élèves, c'est facile de prendre ses commentaires

DEF CORR	17	JB	Parce qu'ils sont vrai dans le fond, contrairement à d'autres qui vont dire que, d'autres choses que je ne suis pas d'accord avec puis que je vais continuer à écrire comme ça
DEF CORR	18	JR	Avec AT. tu es plus en accord avec ce qu'elle écrit
DEF CORR	19	JB	Oui oui
DEF CORR	21	JB	Ben les deux
DEF CORR	23	JB	Ben moi c'est plus le contenu, en partant c'est le contenu, ... si je fais un texte ironique qui n'a pas rapport avec le sujet déjà là je suis hors sujet, ça emmène où de continuer a corriger et c'est certain que les fautes de syntaxe viennent après, après ça fautes d'orthographe
DEF CORR	25	JB	Oui [pour toi c'est vraiment le contenu qui serait le plus important]
DEF CORR	27	JB	Il n'y a pas vraiment de différence [ton prof te tutoie ou te vouvoie quand il écrit des commentaires sur la copie]
DEF CORR	29	JB	Non mais c'est plus personnel, si il me tutoie tant mieux, il sait je suis qui, je suis quel élève dans la classe, si il me vouvoie peut-être qu'il me prend à distance comme vous avez pas bien étudié ou vous avez pas bien lu le livre
DEF CORR	31	JB	Oui c'est juste plus personnel tandis que l'autre ... vous n'avez pas pris vos notes
DEF CORR	33	JB	Infinitif
DEF CORR	35	JB	Non mais ça fait parti des directives, faire attention aux fautes d'orthographe, réécrire un paragraphe par la note de passage, assure toi d'avoir ton ...
DEF CORR	37	JB	Rouge [couleur de correction]
DEF CORR	39	JB	Classique [couleur de correction]
DEF CORR	41	JB	Peu importe, de que je suis petit c'est rouge
DEF CORR	45	JB	Ce n'est pas la couleur de l'amour
DEF CORR	48	JB	La vérité, comme tu as dit tout à l'heure tutoyer, verbes à l'infinitif puis correction en rouge
DEF CORR	50	JB	Les deux, mais là si le texte est vraiment poche je ne pense pas avoir de bonnes remarques
DEF CORR	293	JB	Oui
DEF CORR	295	JB	Oui mais c'est sur et certain que ça peut être plus personnel que ça ou que ça va plus aider mais même à ça, ça dépend si on a un prof là elle a sa grille de correction ici, il faut qu'elle respecte sa grille de correction, pis ça ben l'air qu'elle la respecte à la lettre, parce que je coule dans tous les points
DEF CORR	315	JB	Le prof peut être précis avec des phrases complètes même si on à l'infinitif aussi, comme c'est ça
DRL ET	2	JB	Non c'est ma 3 ^e session, j'ai déjà coulé le cours de français 101 c'est ça
DRL ET	7	JB	Hiver
DRL ET	9	JB	Non je n'avais pas fait de cours, j'ai fait 2 sessions hiver 2005 hiver 2006 et ...
DRL ET	11	JB	... mathématique
DRL ET	13	JB	Ça se passe bien
DRL REEC	114	JR	À partir du moment où tu commences à écrire tu me dis dans le fond ce que tu fais, tu sais ben là tu vas recommencer ton introduction en disant, je voulais modifier ça ou ça ou ça dans l'intro parce que le prof a écrit ça comme commentaire je pense que c'est comme ça que je devrais le faire...

DRL REEC	175	JR	Là ce que tu vas faire c'est que tu vas me relire ton texte 2 à voix haute puis tu vas m'expliquer les changements que tu as faits en te référant à ton texte original et aux commentaires de madame T. pour voir de quels commentaires tu as tenu compte dans la réécriture de ton texte, ok vas-y.
EXPL ER FD	144	JB	Pour ne pas en mettre trop, j'ai déjà 3 arguments c'est en masse
EXPL ER FD	146	JB	Ça je pensais que ça allait être bon mais là vu qu'il y a pas mal de pas répété bien je vais laisser les grimaces de côté parce ça ma enlevé des points pour rien dans le fond, ça j'aurais pu m'en passer
EXPL ER FD	171	JB	Ça c'est de la répétition
EXPL ER FR	116	JB	syntaxe1 mode de vie c'est masculin, libertin c'est sur que ça parle de la pièce je ne comprends pas, première pièce de théâtre expliquant ouvertement sur le monde de vie libertin, montrant ouvertement sur le monde de vie libertin première pièce de théâtre c'est sur que je m'en allais dire traitant ouvertement je ne vois même pas première pièce de théâtre [MAUVAISE EXPLICATION DONC MAUVAIS CHANGEMENT]
EXPL ER FR	149	JB	Parce que la dernière fois les 3 petits points je les avais mis entre crochets pis elle m'avait mis un point d'interrogation à côté, l'autre là exactement sont libres ici et ici à l'autre paragraphe j'ai remarqué que elle les a mis entre crochets pis la elle a marqué syntaxe 1, c'est quand ça commence c'est pas grave ou c'est quand ça fini,
EXPL ER FR	168	JB	Ça dit que je fais de la répétition mais c'est <i>un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus</i> . Est-ce que j'ai répété celui là, non est un vice à la mode point j'aurais dû parce que <i>tous les vices à la mode passent pour vertus</i> , en tout cas ça fait de la répétition.
HAB REC CORR	261	JB	C'est sur et certain je regarde la note
HAB REC CORR	263	JB	Ben c'est comme si je reçois une contravention là en ce moment, c'est 47 sur 100 c'est quand même beaucoup pour 20 %, c'est à peu près 7, 9 9.7 sur 20 mon dieu, ben c'est ça en partant madame s'il vous plait est-ce qu'il y aurait moyen de s'arranger
HAB REC CORR	265	JB	Après ça c'est sur et certain respecter ses commentaires puis d'en faire un beau texte
HAB REC CORR	267	JB	Oui pis non, je suis un petit peu têtu mais je ne comprend pourquoi j'ai à refaire, en plus je portais attention aux grosses phrases, puis là on vient juste de le relire puis là encore, je ne sais pas peut-être que j'étais trop dans ma bulle cette journée-là ou je sais j'ai relu le texte dans le fond j'étais comme oui je vais sûrement avoir une bonne note, mais non, je pense c'est les fautes aussi qui m'ont enlevé beaucoup de points
HAB REC CORR	275	JB	Ben oui c'est sur
HAB REC CORR	277	JB	Oui pis j'essaye de trouver quelque chose qui le contredit
HAB REC CORR	279	JB	Ben oui
HAB REC CORR	281	JB	Pour être sur et certain que je puisse récupérer des points
HAB REC CORR	283	JB	C'est moi qui suis dans le tort, je vais accepter ma note
HAB REC CORR	285	JB	Ben oui c'est sur et certain
HAB REC CORR	297	JB	Ben oui mais c'est juste ça, j'ai juste hâte de voir la moyenne dans le fond
HAB REEC EL	257	JB	Ben c'est sur et certain c'est qu'est qu'on vient juste de faire, on fait une demande d'essai à voir là
HAB REEC EL	259	JB	Ou de le ramener et de le faire en classe et de le corriger par la suite, si il y a des questions, venez voir le professeur
INCOMP CD	61	JB	Oui mais il y a des fois je ne comprends pas comme ici elle a souligné un il, il évoque syntaxe 4
INCOMP CD	65	JB	Non je ne sais pas, en premier lieu md c'est quoi ça,

INCOMP CM FD	104	JB	<i>car pour lui : « C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et, qu'un sage esprit s'accomode aux vices de son siècle. ». Tous les comportements se rapportant à l'hypocrisie font partis du mode de vie débertin de Dom Juan. ...De ce que vous avez écrit au paragraphe précédent (NE COMPREND PAS « REP » POUR « RÉPÉTITION »)</i>
INCOMP CM FR	81	JB	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin. La phrase au complet est mise entre parenthèses, elle a marquée c'est une pièce de théâtre, c'est pas un texte c'est pas un roman traitant ouvertement sur le monde de vie libertin ça ...</i>
INCOMP CM FR	88	JB	<i>j'ai mis un point virgule je sais pas pourquoi dans la phrase</i>
INCOMP CM FR	91	JB	<i>Ben ... une idée d'avance si c'est pas bon c'est pas bon en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots ok celle là je l'ai pas ...</i>
INCOMP CM FR	92	JB	<i>sous ses différents arguments ça est-ce que vous savez c'est pourquoi sous syntaxe...</i>
INCOMP CM FR	94	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sur ses différents arguments. En premier lieu, md je suis pas médiateur</i>
INCOMP CM FR	95	JB	<i>Dom Juan se confit à Sganarelle sur ses valeurs fondées sur l'hypocrisie c'est vrai que ses valeurs étaient fondées sur l'hypocrisie</i>
INCOMP CM FR	124	JB	<i>La ... première pièce de théâtre sur le sujet du libertinage, de la façon que ça ...don juan, ça je ne comprends pas pourquoi j'ai une faute là de grammaire la version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière, il est écrit, j'ai écrit la même affaire dans la 2^e phrase, don juan critique [ERREUR T2, DONC PAS UNE ERREUR DE GRAMMAIRE]</i>
INCOMP CM FR	147	JB	<i>une imposture et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » je ne sais pas c'est quoi la différence entre les autres parenthèses quand elles sont carrées ou quand elles sont en parabole c'est quoi la différence</i>
INCOMP CM FR	177	JB	<i>je ne sais pas pourquoi elle m'a mis une faute de syntaxe là en tout cas j'espère que là</i>
INCOMP CM ST	97	JB	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer Dom Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé. La religion catholique en France est extrêmement populaire au 17^e siècle. Cette comparaison peut démontrer à quel point l'hypocrisie est un vice à la mode extrait de la... page suivante :</i>
INCOMP ER FD	158	JB	<i>Il ne retient pas comment le sujet va être traité, mais j'explique sous différents arguments. Je ne comprends pas, Don Juan explique les comportements des faux-religieux avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant</i>
INCOMP ER FR	59	JB	<i>il y a des affaires de syntaxe que je ne comprends même pas pourquoi elle l'a souligné, don juan don elle a dit... elle a fait une faute mais je ne savais pas que c'était comme ça qu'on l'appelle don juan et que don juan DOM juan ça veut dire le nom du personnage, dans le texte ce n'était pas ça qui était écrit c'est écrit don, pis je savais que ... en don à cause qu'il y avait une faute avec le m, c'est pas grave c'est ça</i>
INCOMP ER FR	74	JB	<i>comme la l'hypocrisie est un vice à la mode ok c'est écrit dans le texte mais cette compréhension peut te montrer à quel point l'hypocrisie est à la mode : pis moi j'explique la situation puis je ne comprends pas elle veut mettre ça entre guillemets c'est pas comme si c'était des mots à chercher,</i>

INCOMP ER FR	75	JB	ici je marque la classe riche de l'époque la classe sociale riche de l'époque la noblesse je ne sais pas si elle m'a enlevé des points pour ça mais c'est la classe riche de l'époque... elle n'a pas d'affaire à changer ça, elle marque noblesse en dessous, si j'attends...
INCOMP ER FR	76	JB	vu que je coule mais une grimace c'est fait par des grimaciers pourquoi je mettrais entre guillemets grimaces et grimaciers, je sais que rendu dans le texte il comparait l'hypocrisie comme a ceux qui faisaient des grimaces et... je ne comprends pas pourquoi
INCOMP ER FR	100	JB	je ne sais pas pourquoi on ne peut pas marquer le nombre 17 ^e si on marquerait des chiffres romain ça serait des chiffres romains ...
INCOMP ER FR	115	JB	Ok <i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin</i> . première pièce de théâtre je ne vois même pas pourquoi il y a une faute ici,
INCOMP ER ST	66	JB	en premier lieu premièrement, sincèrement je ne sais pas j'ai ... pour ça, puis c'est marqué maladroitement construit,
LTX	160	JB	<i>comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même visage pour abuser le monde. » Il continue son argumentation démontrant son efficacité pour se sortir du pétrin confus.</i>
LTX	165	JB	<i>peuvent faire paraître une hypothèse qu'ils sont plusieurs à utiliser cette fameuse hypocrisie gratuite. La critique des dévots est le résumé du mode de vie de Don Juan tout au long de la pièce de théâtre : méchant et immoral. Effectivement, Don Juan critique la société et lui-même sans s'en rendre compte. Car il dresse un portrait de l'usage de l'hypocrisie lorsqu'il pratique lui-même cette doctrine immorale.</i>
LTX	87	JB	<i>en utilisant des champs lexicaux efficaces et une démonstration sur le comportement des dévots;</i>
LTX	89	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments, suivi de la critiques des faux dévots et pour finir de la société en général.</i>
LTX	96	JB	<i>et pour se défendre sur ce mode de vie qu'il a adopté depuis fort longtemps. Cela permet à Dom Juan de dévoiler son argumentation, de révéler ses véritables sentiments envers les religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession, un art, une imposture, une grimaces fait par des grimaciers, un stratagème utile et comme un habit : « C'est un dessein que j'ai formé par pure politique, un stratagème utile, une grimace nécessaire où je veux me contraindre... » Il essaie de convaincre Sganarelle que son comportement libertin ne pourrait fonctionner si ce n'était que de l'hypocrisie... ne pourrait fonctionner si ce n'était, si c'était que de l'hypocrisie. Dom Juan explique les signes dévots avant d'en faire l'analyse : « Il y en a tant d'autre comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde. » Il continue son argumentation en démontrant son efficacité pour ce sortir du pétrin.</i>
LTX	99	JB	<i>Seule l'éthique social peut garantir le bon usage des signes de la classe sociale riche du 17^e siècle en France.</i>
LTX CM	82	JB	<i>La version théâtrale de Dom Juan pis ça été écrit par pierre... là j'ai une faute écrit de texte 2</i>
LTX CM	83	JB	<i>écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement et surtout si vous êtes élevés dans l'ordre sociale. Dom Juan un autre t 2</i>
LTX CM	84	JB	<i>critique ouvertement la société par le biais de la vie de certains religieux. Dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82, Dom Juan encore souligné</i>

LTX CM	85	JB	<i>se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde. C'est en argumentant de la façon dont la société traite l'hypocrisie. Ici c'est mal construit</i>
LTX CM	86	JB	<i>Dom Juan utilise l'art de la rhétorique pour effectuer sa propre critique de la société. À l'aide d'une tirade la c'est mis entre parenthèses virgule</i>
LTX CM	98	JB	<i>« Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure et chacun à la liberté de les attaquer hautement, mais l'hypocrisie est un vice privilégié, que de sa main ferme la bouche de tout le monde. » recopier la situation sans faute</i>
LTX V2	176	JB	<i>Première pièce de théâtre montrant du doigt le mode de vie libertin. Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le monde de vie libertin.</i>
LTX V2	178	JB	<i>La version théâtrale de Dom Juan écrit par Molière en 1665 à Paris reflète la façon dont la société de l'époque se comporte hypocritement.</i>
LTX V2	189	JB	<i>Ok La religion catholique est extrêmement populaire au XVIIe siècle en France.</i>
LTX V2	201	JB	<i>En conclusion, l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société dans l'acte V, scène 2, lignes 28 à 82. Il dresse un grand portrait de l'utilisation de ce vice par Don Juan. Il tient comme argumentation principale les dévots. Parce qu'ils sont situés hauts dans l'ordre sociale et ils ont beaucoup d'influence dans la société. Cela va permettre à Dom Juan de mettre en évidence son système de valeurs fondé sur l'hypocrisie et expliquer l'usage qu'en fait la société.</i>
MAT CORR	78	JB	Ok est-ce que AT vous l'a ramenée la grille
MAT CORR	79	JR	Avec les s4 s3, non
MAT CORR	80	JB	Non ok
MAT REEC	110	JR	Ben oui sachant ça peut être intéressant je t'ai photocopié l'extrait de ce n'est pas la même édition par exemple là mais l'extrait de don juan si jamais tu veux y retourner pour quelque raison que se soit
MAT REEC	117	JR	Si tu penses que ça peut être utile il y a un dictionnaire...
MAT REEC	118	JB	Non je sais je ... à faire
MAT REEC	133	JB	j'aurais dû apporter mon cartable les fautes de syntaxe tout ça c'est tout inscrit à l'intérieur
MAT REEC	251	JB	C'est sur et certain que oui
PERC CM	309	JB	Des phrases complètes
PERC CM	311	JB	Celle là, celle là, celle là aussi, je sais qu'elle avait mis qu'elle a trouvé que j'avais trouvé des éléments intéressants ok mais mon analyse est mal faite
PERC CM	313	JB	Oui c'est sur et certain c'est des phrases complètes
PERC COMP CORR	69	JB	Non [la différence entre s1 s2 s3 et s4]
PERC COMP CORR	71	JB	Je le sais mais la différence c'est ... [fait une liste]
PERC COMP CORR	253	JB	Parce qu'il y a la définition mais veut veut pas je sais que « T » ça veut dire des fautes du texte, « G » grammaire, « S » syntaxe il y a juste « md », c'est peut-être trop personnel ou je ne sais pas
PERC COMP CORR	254	JR	Oui moi je peux te dire que « md » ça veut dire « mal dit »
PERC CORR	63	JB	Par la suite il évoque le fondement de l'honnêteté est faux envers la relation entre les dévots et les divins
PERC CORR	67	JB	si ça c'est maladroitement construit j'imagine pas c'est quoi les autres textes
PERC CORR	107	JB	Ben la je vais écrire de façon à ce que le professeur comprenne mieux

PERC CORR	205	JB	Les indications dans le texte
PERC CORR	207	JB	Qui disent que j'en ai mis trop
PERC CORR	237	JB	Parce qu'il y en a que j'ai, le début je ne comprends pas
PERC CORR	241	JB	À la forme
PERC CORR	243	JB	C'est une faute de syntaxe
PERC CORR	247	JB	Oui
PERC HBL FRA	3	JB	je fais des phrases trop longues, puis vu que je fais des phrases trop longues, les fautes d'orthographe viennent avec
PERC HBL FRA	5	JB	Pas les fautes de syntaxe, beaucoup de fautes d'orthographe, c'est comme ça que j'ai ... dans le programme
PERC HBL FRA	154	JB	Parce que je suis en train de remarquer j'ai encore fait les mêmes affaires, j'ai coulé un autre traitement de texte comme ça, j'ai déjà coulé mon français pis là madame T. elle me l'a refait reprendre. J'ai encore fait beaucoup de fautes, elle me l'a refait reprendre encore là je viens juste de couler un autre texte que j'étais prêt pour...
PERC HBL FRA	156	JB	Surtout les fautes d'orthographe, je pense que j'en ai 47 je pense non ça c'est ma note, non j'en ai 46 en plus j'ai lu la grille de correction tout de suite quand j'ai fini pis genre à chaque réponse, à chaque point j'avais une réponse
PERC HBL FRA	211	JB	Oui on dirait que c'est parce que j'aime ça, j'aime ça en rajouter en rajouter et veut veut pas je me dis au début que ça va être bon, mais non...
PERC HBL FRA	213	JB	Oui je les vois [t'entends-tu les phrases trop longues?]
PERC HBL FRA	215	JB	Très bonne question
PERC HBL FRA	217	JB	Je ne sais pas, il y des phrases longues là dedans que je ne comprends pas comme énoncé, quelqu'un me montre du doigt un énoncé, l'énoncé dans le sens de le dire de le démontrer aussi, peuvent démontrer l'utilisation des pronoms on et ils peuvent démontrer, peuvent dire peuvent faire peuvent, moi je démontre c'est tout, peut-être que je ne sais pas vraiment le vrai sens de ça mais je sais que ça va dire qu'il y a quelque chose, montrer l'explication de quelque chose avec une hypothèse c'est ça.
PERC HBL FRA	223	JB	Oui je sais oui, c'est sûr et certain
PERC HBL FRA	225	JB	Oui c'est sur et certain
PERC HBL FRA	227	JB	Oui
PERC HBL FRA	245	JB	Peut-être j'aurais du marquer virgule la version théâtrale de Don Juan écrit, là écrite écrit je ne sais pas ça aussi pourquoi j'ai une faute
PERC HBL FRA	301	JB	Mais c'est pas vraiment la grille qui importe, c'est les points je les ai tous respectés, ben dans le fond je les ai tous respectés, oui c'est sur certain j'ai respecté trop d'erreurs de tout type, mais c'est sincèrement il faut que je fasse comment je peut dire un effort personnel pour essayer de faire moins de fautes
PERC HBL FRA	303	JB	Pis c'est pas au prof de, le contenu il est là, elle l'a dit aussi elle a dit tu as relevé les éléments intéressants, ça c'est le contenu
PERC HBL FRA	305	JB	Mais maladroitement construites ça veut dire j'ai fait des phrases trop longues, des mots incompréhensibles, c'est ça
PERC HBL FRA	331	JB	J'aime ça me faire filmer là non mais ça m'a aidé, parce qu'on a répété le texte pis je pense que c'est sur et certain que je passerais si j'avais un texte comme ça
PERC HBL FRA	333	JB	Parce que c'est comme ça
PERC V1	109	JB	premièrement je suis vraiment déçu je comprends pas pourquoi 9 sur 20 [NOTE FINALE] c'est pas si pire que ça pis c'est ça pis je suis prêt à corriger

PERC V1	128	JB	Parce que ça avait l'air ... parce que c'est ça que je traite dans mon 3 ^e argument, pas dans le sens mon 2 ^e et mon 3 argument c'est de ça que je traite et ça a ben l'air que,
PERC V1	131	JB	maintenant ma meilleure phrase à l'aide d'une tirade, une démonstration sur le comportement des dévots,
PERC V1	269	JB	3 sur 30 mon dieu, c'est seulement 13 points de plus, j'aurais pu les avoir facilement là dedans, dans le 25 aussi le contenu les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente, c'est vrai j'avais relevé des éléments intéressants mais votre analyse est maladroitement construite, je sais pas, je sais que je l'ai fait sous trois arguments
PERC V1	287	JB	Non mais j'aurais du m'en trouver une autre premièrement pis c'est sur et certain la plupart du temps de toute façon elle l'écrit si c'est où est ce qu'il faut que je coupe où est ce que si il y a un synonyme, des fois elle le marque mais comme là ici <i>Don Juan se défend d'avoir un comportement libertin envers tout le monde</i> c'est faux, c'est vrai qu'il a un comportement libertin
PERC V1	291	JB	Pis c'est vrai qu'il l'exprime envers tout le monde son comportement libertin, peut-être pas les hommes mais les filles oui, pis vraiment il est immoral avec tout le monde avec le pauvre
PERC V2	219	JB	Oui mais ça ne me reflète pas
PERC V2	229	JB	Oui c'est sur et certain, ben respecte les exigences du professeur, peut-être qui en aurait un autre qui en laisserait passer comme pour montrer ou démontrer ou aussi l'affaire de Don Juan, lui expliquer parce que là je savais que ça prenait un n mais ... c'est ça
PERC V2	235	JB	Disons 80% des commentaires de madame T.
PERC V2	271	JB	Là c'est sûr et certain que oui
PERC V2	273	JB	J'ai fait ça plus court plus bref, comme je vous disais au début c'est vraiment ça qui c'est passé, on a juste couper dans les phrases, et changer quelques mots comme montrer démontrer, c'est ça
PREC V2	221	JB	Parce que les phrases sont trop courtes
QC	312	JR	Ok donc analyse mal construite toi c'est tu quelque chose qui peut t'aider à faire mieux la prochaine fois, ce type de commentaire là
QC	316	JR	Ok, et pour toi un bon texte se serait quoi
QS	123	JR	Qu'est que tu avais écrit
QS	1	JR	Essaye de penser, c'est ta première session au cégep
QS	4	JR	Les fautes de syntaxe
QS	6	JR	Ok pis ça tu l'avait échoué à l'automne passée ou à l'hiver
QS	8	JR	Parce que à l'automne passée tu n'en avais pas fait
QS	10	JR	Ok là toi tu est en administration c'est ça
QS	12	JR	Ça se passe comment
QS	14	JR	Ok, donc repense à ton cours de français que tu as coulé l'an passé, qu'est-ce qui te parait important dans les commentaires qui sont fait par tes profs de français?
QS	20	JR	Bon c'est encourageant, est-ce que tu préfères qu'on fasse des commentaires, en haut tu as fait un commentaire, une analyse de texte sur un extrait de don juan et si tu écrivais dans ton texte par exemple don juan est l'homme le plus fidèle au monde, tu sais très bien que ce n'est pas vrai, ça c'est ce que j'appelle du contenu, est-ce que tu préfères ou est ce tu trouves ça plus normal, tu sais dans quelle proportion, tu souhaites que ton prof écrive des commentaires sur le contenu, sur des affaires fausses ou vrai que tu pourrais dire
QS	22	JR	Sur la structure du texte, ton introduction est mal construite pis sur les fautes d'orthographe, tu penses quoi sur les trois
QS	24	JR	Ok pour toi c'est vraiment le contenu qui serait le plus important

QS	26	JR	Ok le commentaire, est-ce que tu préfères que ton prof te tutoie ou te vouvoie quand il écrit des commentaires sur la copie
QS	28	JR	Non c'est tu encore plus ou moins interpellé
QS	30	JR	Ok tu ne te sens pas plus, si un prof te dit de quoi, tu n'as pas nécessairement plus l'impression que, il te dit comme plus quoi faire à toi et non pas comme à tout le monde
QS	32	JR	Oui, même chose est-ce que tu préfère qu'un prof utilise l'infinitif dans ses commentaires exemple je dirais reprendre, réécrire le paragraphe ça c'est l'infinitif ou bien impératif réécrit le paragraphe ou bien je te dirais l'ordre de la suggestion, il faudrait que tu réécrites
QS	34	JR	Infinitif donc reprendre, tu trouves ça moins dur ou
QS	36	JR	Ok la couleur de correction
QS	38	JR	Pourquoi
QS	40	JR	Classique, si c'était fait dans une autre couleur
QS	42	JR	Tu es habitué en rouge, tu ne trouves pas ça un peu trop violent
QS	44	JR	C'est la couleur ... le rouge
QS	47	JR	ça serait quoi pour toi le prof idéal, il écrirait quoi sur ta copie le prof idéal
QS	49	JR	Correction en rouge oui c'est ça, tu veux des commentaires positifs ou négatifs
QS	51	JR	Ok, donc quand tu va avoir ta copie, je sais que tu as envie de l'avoir, tu vas regarder et ce que tu vas faire c'est que en regardant ton texte, là tu as ta grille quelque part, tu vas regarder les commentaires qu'elle a fait puis au fur et à mesure, bon je vais te donner quelques secondes en silence si tu veux regarder ça, puis après ça ce que tu peux faire c'est de me dire en regardant ton texte, je vois tel genre de commentaire, je pense que c'est à cause de l'histoire, tu me dis ce que tu en conclus, alors je te remets ça
QS	53	JR	Tu t'attendais à quoi
QS	55	JR	Tu t'attendais à passer, t'espérais passer
QS	57	JR	Alors
QS	60	JR	Ok quand les mots sont soulignés avec les codes en dessous est-ce que tu comprends toujours
QS	62	JR	Est-ce que tu sais la différence entre syntaxe
QS	64	JR	Ça fait que tu ne sais pas quoi faire
QS	68	JR	Ok est-ce que tu comprend la différence entre s1 s2 s3 et s4
QS	70	JR	Elle vous en avait fait une liste
QS	72	JR	Si tu regardes est-ce que tes commentaires qui sont sur la grille... les notes là, est-ce que ça te paraît plus aidant que ce qu'il y a sur ton texte
QS	77	JR	Alors ce que tu peux peut-être faire, je vais te laisser du temps pour le regarder, c'est juste de prendre le texte, le lire à voix haute puis dire au fur et à mesure ce que tu lis dans le texte, les commentaires qui sont à côté, ce que tu en comprends tu lis ton texte à voix haute puis tu me dis tel commentaire je le comprends de telle façon ou je ne le comprends pas
QS	90	JR	Il y a un commentaire sur la première page c'est écrit « pas ici dans le développement », c'est quoi que tu comprends pas dans ce commentaire là
QS	106	JR	Alors sachant que tu dois réécrire ton texte
QS	143	JR	Pourquoi
QS	148	JR	Celles qui sont carrées il faut qu'il ait des crochets
QS	153	JR	Parce que ce n'est pas bon

QS	155	JR	Et tu penses que tu vas couler à cause de quoi
QS	167	JR	C'est quoi qu'elle marque
QS	181	JR	Ok là tu as enlevé <i>en utilisant des champs lexicaux efficaces</i>
QS	184	JR	Si tu reviens dans ce paragraphe là, si tu regardes ton texte original, ça disait en bas de la page explique les mots dévots et sa critique demande d'en faire l'analyse puis là la question qui fallait écrire en dessous c'était que voulez vous dire, alors les changements que tu as fait
QS	190	JR	Ok là si tu compares avec ton texte original <i>comparaison entre lui et le clergé</i> . puis là madame T. avait écrit en dessous pertinence?
QS	196	JR	As-tu enlevé les parenthèses (<i>Don Juan en autre</i>)
QS	198	JR	Tu as enlevé toute ta dernière phrase là aussi, dans les deux cas tu as enlevé ton espèce de conclusion partielle
QS	202	JR	Tu finis ça là
QS	204	JR	C'est beau, qu'est-ce qui t'a emmené à faire ces changements là
QS	210	JR	Ok puis le fait que tu me disais depuis le début, tu as tendance à faire des phrases longues, tu les vois tu toi quand tu fais tes phrases longues si le prof ne les commandent pas
QS	212	JR	Ok quand tu lis ton texte à voix haute comme tu viens de le faire comme tu l'as fais tantôt avec la première version tu l'entends-tu ton texte, t'entends-tu les phrases trop longues?
QS	214	JR	Comment ça se fait que quand tu les lis tu ne les vois pas
QS	216	JR	C'est pas pire ça
QS	218	JR	Ok es tu content de ce que tu viens de produire comme 2 ^e texte
QS	220	JR	Non pourquoi
QS	222	JR	Oui mais t'aimes-tu mieux avoir des phrases plus courtes pis avoir une bonne note, même si c'est pas toi?
QS	224	JR	Ok ça veut dire qu'il va falloir que tu travailles sur cet aspect là
QS	226	JR	Ok même si ce n'est pas toi
QS	228	JR	Donc à ce moment tu crois que malgré que ce n'est pas toi est-ce que ce texte là est meilleur que ton premier
QS	234	JR	Quand tu avais réécrit ton texte avais tu l'impression d'avoir tenu compte de 25 50 75 100 % des commentaires
QS	240	JR	Ok donc dans le commentaire que tu ne comprends pas, est-ce que tu as l'impression que c'est plus des commentaires lié au contenu de ton texte ou lié je dirais à la forme comme là
QS	242	JR	Le premier commentaire là c'est
QS	246	JR	Ok donc le commentaire il est moins compris
QS	250	JR	Penses tu que si tu avais ta feuille à côté, tu sais là tu disais que dans le cahier coop vous aviez comme des explications des codes s1 s2 s3, penses tu que ça t'aurais été utile si tu l'aurais eu, aurais-tu plus compris?
QS	256	JR	Si, admettons qu'on est en classe que madame T. ou n'importe quel autre prof de français remet une copie corrigée, quelles seraient, selon toi, les activités qu'on peut faire en classe pour travailler le texte pour prendre le temps de comprendre les commentaires du prof
QS	260	JR	Ok pis toi quand tu reçois ton texte, là évidemment c'est une situation un peu particulière, mais quand tu reçois un texte corrigé qu'est que tu fais en premier
QS	262	JR	Ok après
QS	266	JR	Ok, mais ça tu le fais tu par toi-même
QS	270	JR	As-tu l'impression d'avoir fait quelque chose pour reconstruire mieux ton texte

QS	274	JR	Quand tu reçois ton texte, bon tu me dis que tu regardes la note en premier, après ça tu lis tu les commentaires du prof
QS	276	JR	Puis quand tu lis les commentaires du prof tu regardes ton texte, tu lis tu ton texte aussi pour voir à quel bout le commentaire était écrit
QS	278	JR	Contredit le prof
QS	282	JR	Ok, puis si tu n'y arrives pas
QS	284	JR	Pis dans ta tête quand tu te rends compte que t'es dans le tort parce que je sais pas le prof écrit mauvais exemple pis que finalement tu relis ton texte pis tu dis ok c'est vrai c'est un mauvais exemple, j'aurais pu en trouver un autre, dans ta tête tu t'en trouves tu un autre, ou tu fais juste dire non non j'aurais du m'en trouver un autre
QS	286	JR	Ou si tu refais dans ta tête une nouvelle phrase
QS	292	JR	Oui, as-tu l'impression que globalement pas nécessairement sur cette copie là mais dans l'ensemble que les commentaires que te font les profs, sont aidant
QS	294	JR	À te faire comprendre ce que tu fais et en même temps pour éventuellement faire mieux la prochaine fois
QS	296	JR	Ben ce n'est pas forcément que tu coules quelque part là
QS	298	JR	Ok ça je ne le sais pas, mais c'est ça si tu regardes cette grille là, comment tu vas pouvoir faire, à mettons qu'il y en a un 3 ^e
QS	300	JR	Une 3 ^e analyse comme ça là d'ici la fin de la session
QS	306	JR	Quand tu recorrige ton texte, là tu viens de le réécrire, il y a sûrement des commentaires qui sont plus facile de tenir compte
QS	308	JR	As-tu des exemples dans le fond de ta tête
QS	318	JR	Une bonne analyse là
QS	322	JR	Le premier critère en haut là
QS	328	JR	Ok pis le contenu c'est quoi une bonne introduction
QS	330	JR	Ok, qu'est que tu penses de l'expérience que tu as vécu ce matin
QS	332	JR	Ok pourquoi tu ne l'as pas écrit en première version
REC CORR	52	JB	Ouf
REC CORR	54	JB	À passer
REC CORR	56	JB	Oui [Tu t'attendais à passer, t'espérais passer]
REC CORR	58	JB	Je ne m'attendais pas à cette note là, je me suis forcé pour ce texte-là, puis en classe
REEC A CHG	132	JB	ici c'est sûrement ça que je vais faire, c'est que je coupe c'est tout, <i>Don Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments. son principal argument est la critique de faux dévot suivi de celle de la société,</i>
REEC S CHG	130	JB	<i>don juan s'entretient avec Sganarelle à propos de son comportement libertin, ... sur l'hypocrisie qu'il utilise envers tout le monde, il se défend en argumentant sur la façon dont la société traite l'hypocrisie,</i>
REEC S CHG	141	JB	<i>Bon premièrement don juan discute avec Sganarelle à propos de ses valeurs fondées sur l'hypocrisie, à propos de son mode de vie libertin adopté depuis fort longtemps, cela permet à Don Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Juan de dévoiler son argumentation pour en révéler ses véritables sentiments envers les faux religieux et l'hypocrisie. Il définit l'hypocrisie comme une profession</i>
REEC S CHG	162	JB	<i>Ensuite, la critique des dévots est le meilleur exemple que peut énoncer que peut dire Don Juan pour faire une bref comparaison entre lui et le clergé.</i>
REEC S CHG	179	JB	Se comporte avec hypocrisie là j'aurais rajouté ... mais j'ai coulé
STRAT PR REEC	139	JB	Ah, son principal argument, ça ne dérange pas que j'écrive en haut

STRAT REEC	151	JB	là je vais encore raccourcir ça au plus simple
Z	16	JR	Ok
Z	43	JB	Pourquoi
Z	46	JR	Oui aussi c'est assez violent l'amour, ça peut être violent,
Z	93	JR	Moi je sais tout
Z	111	JB	D'accord
Z	112	JR	Je te remets une feuille mobile
Z	113	JB	Merci beaucoup
Z	119	JR	On commence
Z	120	JB	ah
Z	121	JR	Parce que
Z	122	JB	...
Z	125	JR	Tu es rendu à la partie ou est-ce ... dans l'ordre social
Z	126	JB	Je veux juste ...
Z	127	JR	Pourquoi
Z	134	JR	Ok ...
Z	135	JB	C'est dans notre ..., vous vous êtes prof de français
Z	136	JR	Oui
Z	137	JB	<i>Dom Juan fait l'éloge de l'hypocrisie sous ses différents arguments</i>
Z	138	JR	Je ne peut pas te répondre je pourrais te répondre mais ...
Z	140	JR	Non
Z	145	JR	Ok
Z	157	JR	Ok
Z	164	JR	Je ne sais pas moi
Z	170	JR	Parce que
Z	172	JR	Ok
Z	186	JR	Ok
Z	188	JR	Je ne sais rien
Z	192	JR	Ok
Z	200	JR	Ok
Z	206	JR	Ok
Z	208	JR	Ok
Z	209	JB	Puis la je pense que j'en ai mis dans le texte 1
Z	230	JR	Là elle te l'a quand même compté juste une fois
Z	231	JB	Pardon
Z	232	JR	Elle te l'a quand même compté juste une fois même si elle l'a corrigé
Z	233	JB	Bon
Z	236	JR	Ok
Z	238	JR	Ok
Z	239	JB	<i>Première pièce de théâtre traitant ouvertement sur le mode de vie libertin. il y a un verbe</i>
Z	244	JR	Faute de syntaxe
Z	248	JR	C'est sur c'est des trucs sur la langue
Z	249	JB	Ah
Z	252	JR	Ok
Z	255	JB	Ah
Z	258	JR	Ok
Z	264	JR	Ok
Z	268	JR	Oui 46 erreurs
Z	272	JR	Oui
Z	280	JR	Ok
Z	288	JR	Oui

Z	289	JB	Pis c'est vrai qu'il se défend
Z	290	JR	Oui
Z	299	JB	D'accord
Z	302	JR	Ok
Z	304	JR	Oui
Z	307	JB	Oui
Z	310	JR	Oui
Z	314	JR	Ok
Z	320	JR	Ok
Z	323	JB	Le contenu
Z	324	JR	Le contenu
Z	325	JB	Oui
Z	326	JR	Ok
Z	334	JR	C'est un peu plus difficile disons, ben moi je n'ai pas autre chose à ajouter, pas d'autres questions si toi t'a d'autres questions, commentaires
Z	335	JB	Non, ça est ce que vous aller le donner à madame T.
Z	336	JR	Oui, là la façon dont ça va se passer, je reprend tout et je revoit madame T. je pense c'est pas la semaine prochaine l'autre
Z	337	JB	D'accord
Z	338	JR	Je pense que c'est le 24 qu'on se revoit, parce que j'ai une autre étudiante cette après midi pour remettre lundi prochain, elle va recorriger ton texte justement pour voir à quelle mesure tu as été capable de donner le ... des commentaires que tu as fait, puis là ben moi aussi ça va m'aider pour, ce que toi tu en a pensé ce qu'elle en a pensée, comment toi ta réagis à ses commentaires pis comment elle a dit ben non c'est pas ça que je voulais qu'il fasse pis c'est ça qu'il a fait là, ou oui c'est ça que je voulais qu'il fasse donc c'est ça qu'il a fait ... et après ça elle va te remettre les 2 versions pis là si tu as des questions sur sa première correction pis sur sa 2 ^e correction ... procéder de cette façon là
Z	339	JB	Pas de questions
Z	340	JR	Ça va comme ça
Z	341	JB	Oui ça marche
Z	342	JR	Excellent, merci beaucoup d'avoir accepté de participer à l'avancement de la science

ANNEXE 25

Coloriage d'un texte V1 et d'un texte V2

Les pré-romantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes. Expliquez cette idée en montrant que Bernardin de Saint-Pierre présente, d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et, d'un autre côté la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

Né au Havre, en France, Jacques Henri Bernardin de Saint-Pierre (1737 - 1814) fut l'un des précurseurs et l'un des auteurs des plus représentatifs du Pré-romantisme.

Lors de la jeunesse de l'auteur, ^{plusieurs} romans ^{inexactitude} lui ont donné le goût de voyager. Des livres tels que Robinson Crusoé ou encore La vie des Saints, rédigés

par Daniel Defoe, créaient en lui le désir de devenir missionnaire et de voyager partout où bon lui semblerait.

Cependant, Saint-Pierre n'était pas écrivain de formation, mais plutôt ingénieur. En 1771, lors

de son retour en France, Bernardin de Saint-Pierre se mit à fréquenter les milieux littéraires et à partir

de ce moment qu'il fit des liens avec les encyclopédistes et principalement avec l'auteur et philosophe Jean-

Jacques Rousseau. L'ingénieur fut l'un des disciples de Rousseau, à un tel point qu'ils partageaient ensemble

bon nombre de théories ainsi que des idéaux concernant les hommes et la civilisation, en général. Bernardin

de Saint-Pierre fit renaître plusieurs traits

- 12 ans: voyage à l'antiquité

- nombreux voyages en Europe

caractéristiques ^{avant déjà existes} au XVI^e siècle, dont la libération de sentiments et le pittoresque de la nature. « La découverte de l'amour », tiré du roman idyllique Paul et Virginie parut en 1788. Ce roman empreint de relations ^{amoureuses chastes} fit tout d'abord son apparition dans ~~Les~~ Études de la nature qui fut ^{publiée} présentée au grand public quelques années plus tôt. (1784). Il serait intéressant d'analyser le fait que les préromantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes, ~~en expliquant cette idée~~ en montrant que Bernardin de Saint-Pierre présente, d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et, d'un autre côté, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

283 mots TB

le narrateur-témoin

En résumé ^B dans le premier paragraphe l'auteur décrit le paysage enchanteur qu'est l'île de France servant de cadre géographique pour ^{le récit} le récit. Virginie, ne trouvant pas le sommeil se dirigea vers la fontaine pour se remémorer de chateaux souvenirs. ^{LO VERBES AU PRÉSENT !!} Soudain, elle pense à l'amitié de Paul ^{qui se transforme} et se sentie envahi de solitude. Cependant, peignée, elle éprouve de la difficulté à extérioriser les sentiments qu'elle ressent. ^{à l'aide} Virginie pénétrée par un mal ^{incommensurable} indomptable alla se réfugier dans les bras maternels de Mme de la Tour qui la reconforta.

94 mots

qui? Virginie

peu clair

idée principale

reformuler l'idée principale "très douce" ici...

D'un autre côté, l'omniprésence de la nature exotique montre le lien et la correspondance que Virginie entretient avec le paysage pittoresque de France. Tout d'abord, l'écosystème qui l'entourait lui faisait rappeler d'innombrables souvenirs concernant la relation entre elle et Paul. Chaque petit objet ayant un lien étroit avec la nature lui faisait songer à son enfance, vécue avec Paul. Cet extrait est en ce sens très significatif: « Elle se rappelle que dans son enfance sa mère et Marguerite s'amusaient à la baigner avec Paul dans ce même lieu; » (ll 25-26) Ensuite, le fait qu'elle repense à sa jeunesse lui permet de penser encore plus à l'amitié de Paul.

Ce lien, entretenu avec Paul d'écrit l'intensité des sentiments que ressent Virginie. Au plus profond d'elle-même. Cependant, l'effet crée fut si surprenant qu'elle se sentie envahi par la solitude et par « un feu dévorant » qui la saisit. Cet extrait aussi significatif (oit - 11), décrit bien les événements proposés: « Elle pense à l'amitié de Paul, plus douce que les parfums, plus pure que l'eau des fontaines, plus forte que les palmiers unis et elle soupire. » (ll 20-31-32) De plus, elle éprouve des difficultés à extérioriser ses sentiments, alors elle va chercher asile contre le sein de sa mère qui lui donna le réconfort maternel. Cet extrait significatif montre le besoin d'affection de Virginie: « Plusieurs fois, voulant

↳ le fait qu'au début - bien solitude - la découverte de l'amour

Attention

la précision et à la variété de l'expression écrite, 14

Question N°

espace /
au corre

lesquelles ?

↳ l'amour
↳ solitude
↳ nostalgique

lui raconter ses peines, elle lui pressa les mains contre
les siennes => (II 36-37) Donc, ceci ~~est~~ montre
l'intensité et le lien qu'entretient Virginie avec
la nature, car celle-ci lui fait rappeler de bons
souvenirs vécus avec Paul.

↳ la nostalgique

275 mots

Les préromantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes. Expliquez cette idée en montrant que Bernardin de Saint-Pierre présente, d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et, d'un autre côté, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

Né au Havre, en France, Jacques Henri Bernardin de Saint-Pierre (1734 - 1814) fut l'un des procureurs et l'un des auteurs des plus représentatifs du Pré-romantisme. Lors de la jeunesse de l'auteur le goût de l'aventure et de l'exotisme fit son apparition. En effet, à l'âge de 12 ans, Bernardin de Saint-Pierre fit un voyage à la Martinique. C'est à partir de ce moment que l'auteur, enivré par les paysages lointains et étrangers fut attiré par les pélerinages. Par la suite, des lectures comme Robinson Crusoé ou encore la vie des Saints rédigées par Daniel Defoe, créèrent en lui le désir de devenir missionnaire et effectuées de nombreux voyages en Europe. Cependant, Saint-Pierre n'était pas éternel de formation, mais plutôt ingénieur. En 1771, lors de son retour en France, Bernardin de Saint-Pierre se mit à fréquenter les milieux littéraires. Dès cet instant, il tissait donc plusieurs liens avec les Encyclopédistes, et principalement avec l'auteur et philosophe Jean-Jacques Rousseau. L'ingénieur fut l'un des plus fervents disciples de Rousseau, à un tel point qu'ils partageaient ensemble bon nombre de théories, d'opinions ainsi que des idéaux concernant le comportement.

des hommes et de la civilisation, en général. Saint-Pierre fit revivre plusieurs traits caractéristiques ayant déjà existé au XVIII^{ème} siècle, dont la libération des sentiments et le pittoresque de la nature. Ces nouvelles tendances littéraires ~~redécouvertes~~ par les précurseurs du romantisme furent ~~proliférées~~

durant toute la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle. « La découverte de l'amour », est tiré du roman idyllique Paul et Virginie paru en 1788. Ce roman empreint de relations amoureuses chastes fut d'abord publié dans Études de la nature qui fut officiellement présentée quelques années plus tôt. (1784) Il serait intéressant d'analyser le fait que les pré-Romantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes, en montrant que Bernardin de Saint-Pierre présente, d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et, d'un autre côté, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

L'extrait se passe sur

En résumé, ~~le narrateur-témoin décrit le paysage~~
~~enchanteur qui est l'île de France en pleine campagne,~~
~~servant de cadre géographique pour le récit.~~
Virginie, ne trouvant pas le sommeil se dirigeait
vers la fontaine. Arrivée là, de chaleureux
souvenirs l'accablèrent. Soudainement,
au ^{quel} ~~quel~~ la simple pensée à l'amitié
de Paul, transforme ^{peu à peu} ~~le plaisir~~ ^{la douleur} ~~la douleur~~
de ses ^{accusation} ~~accusation~~ ^{du passé} ~~du passé~~ en sentiment de solitude
Cependant, peinée, elle éprouve de la difficulté
à extérioriser les sentiments d'amour ^{qu'elle} ~~qu'elle~~
ressent. Virginie, pénétrée par ^{inconcevable} ~~mal~~ ^{indomptable} ~~mal~~,
alla se réfugier dans les bras maternels
de Mme de la Tour, qui, la réconfortant, savait
déjà de quel mal ^{sa fille} ~~sa fille~~ était atteinte.

100 mots

idée mal formulée

D'un autre côté [l'omniprésence de la nature montre le lien] ^{qui entretient} Virginia avec ses sentiments. Le passage de l'île de France permet tout d'abord à la fille de Mme la tour de renouer avec d'innombrables souvenirs concernant la relation ^{amicale} qu'elle entretenait avec

Paul. De plus, dans le récit, la fontaine sert d'élément déclencheur à la remémoration de son passé, car celle-ci lui faisait rappeler tous les moments vécus avec Paul, durant son enfance, ce passage, très significatif en ce sens ^{montre à quel point l'amitié de Virginia envers Paul est}

importante : « mille souvenirs agréables se présente dans son esprit. Elle se rappelle que dans son enfance sa mère et Marguerite s'amusaient à la baigner avec Paul dans ce même lieu » (ll 24-25-26). Le fait que

le narrateur ^{lémoin} explique les souvenirs en les ~~répétant~~ ^{répétant} avec le nombre « mille » (ll 24)

Non

note de la joie que possède Virginia à se les rappeler. Ensuite, le fait qu'elle repense à sa jeunesse passée lui permet de penser en core plus à l'amitié de Paul. Cependant, ce lieu partagé avec son ami ^{montre qu'il ne s'agit pas seulement d'une relation amicale, mais qu'il pourrait définir le début d'un ^{sentiment} ébat amoureux.} Malgré

l'intensité des sentiments éprouvés, Virginia se sent peu à peu nostalgique, troublée et envahie par la solitude. En effet, le narrateur-témoin utilise l'expression « un feu dévorant » (ll. 33)

l'expression à expliquer

pour décrire l'amour, ^{naissant} permet de voir Virginia se faire saisir par ses sentiments amoureux. La citation suivante montre à quel point les événements ci-dessus sont significatifs : « Elle pense à l'amitié de Paul, plus douce que les parfums, plus pure que l'eau des fontaines, plus forte que les palmiers unis ; et elle soupire ».

Par la suite, lorsqu'elle réalise que les sentiments éprouvés envers Paul pourraient être de l'amour, elle eut soudainement peur et alla chercher le réconfort maternel, malgré la difficulté que Virginia ressentait à extérioriser ses sentiments, Mme de la Tour connaissait déjà la cause du mal de sa fille. ²¹ Le fragment tiré de l'extrait « La découverte de l'amour définit »

et les états d'âme qu'a vécus Virginia. « Plusieurs fois, voulant lui raconter ses peines (la nostalgie, la peur de l'amour...), elle lui pressa les mains contre les siennes ». ²² Ainsi, cet autre passage montre la compréhension de Mme de la Tour face au problème de sa fille. « Mme de la Tour pénétrait bien la cause du mal de sa fille, mais elle n'osait elle-même lui en parler ». ²³ Ceci montre donc

la parfaite symbiose qu'entretiennent Virginia avec la nature, car, en effet, la fontaine lui rappelle bon nombre de souvenirs vécus tout en la rendant nostalgique et craintive de ses sentiments amoureux envers Paul, ~~donc~~ alors, cela ~~est~~ montre clairement que les préromantiques choisissent

délibérément la présence de la nature dans leurs textes pour exprimer la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

ANNEXE 26

Extraits 1 et 2 de *Dom Juan* (Molière)

35 Sganarelle. Je n'ai pas grande peine à le comprendre, moi ; et si tu connaissais le pèlerin¹, tu trouverais la chose assez facile pour lui. Je ne dis pas qu'il ait changé de sentiments pour Done Elvire, je n'en ai point de certitude encore : tu sais que, par son ordre, je partis avant lui, et depuis son arrivée il ne m'a point entretenu ; mais, par précaution, je t'apprends, *inter nos*², que tu vois en Dom Juan, mon maître, le plus grand scélérat que la terre ait jamais

1. C'est par là qu'il s'empêcherait des choses : c'est pour cette raison qu'il se contraindrait (à ne pas faire ce qu'il veut).
 2. S'il faut qu'il nous ait fait : s'il est vrai qu'il nous a fait.
 3. De protestations : de déclarations.
 4. Transports : vives manifestations d'un sentiment de passion.
 5. Le pèlerin : « On dit ironiquement : voilà un étrange pèlerin, pour dire c'est un rusé, un matois. » (*Dictionnaire universel de Furetière*).
 6. *Inter nos* : entre nous. L'emploi du latin est une marque de pédanterie chez Sganarelle.

porté, un enragé, un chien, un diable, un Turc, un hérétique, qui ne croit ni Ciel, ni saint, ni Dieu, ni loup-garou³, qui passe cette vie en véritable bête brute, en pourceau d'Épique⁴, en vrai Sardanapale⁵ ; qui ferme l'oreille à toutes les remontrances [chrétiennes] qu'on lui peut faire, et traite de billesveses⁶ tout ce que nous croyons. Tu me dis qu'il a épousé ta maîtresse : erois qu'il aurait plus fait pour sa passion, et qu'avec elle il aurait encore épousé toi, son chien et son chat. Un mariage ne lui coûte rien à contracter ; il ne sert point d'autres pièges pour attraper les belles, et c'est un épouseur à toutes mains : Dame, damoiselle⁷, bourgeoise, paysanne, il ne trouve rien de trop chaud ni de trop froid pour lui ; et si je te disais le nom de toutes celles qu'il a épousées en divers lieux, ce serait un chapitre à durer jusques au soir. Tu demeures surpris et changes de couleur à ce discours ; ce n'est là qu'une ébauche du personnage, et pour en achever le portrait, il faudrait bien d'autres coups de pinceau. Suffit qu'il faut que le courroux du Ciel l'accable quelque jour ; qu'il me vaudrait bien mieux d'être au diable que d'être à lui, et qu'il me fait voir tant d'horreurs, que je souhaiterais qu'il fût déjà je ne sais où. Mais un grand seigneur méchant homme est une terrible chose ; il faut que je lui sois fidèle, et en dépit que j'en aie⁸ : la crainte en moi fait l'office du zèle,

1. **Loup-garou** : « Se dit figurément d'un homme bouru et fantasque, qui vit seul et éloigné de toute compagnie » (Furetière).
 2. **Pourceau d'Épique** : c'est ainsi que le poète latin Horace (65-8 av. J.-C.) se désigne par jeu pour un ami : « Quand tu voudras rire, viens voir un homme gras, poli, la peau bien soignée, un porc du troupeau d'Épique » (*Épîtres*, I, 4). La morale du philosophe grec Épicure (341-270 av. J.-C.) était fondée sur le plaisir ; elle est donc associée au libertinage par ses adversaires du XVIII^e siècle.
 3. **Sardanapale** : nom d'un roi légendaire d'Assyrie, symbolisant la débauche et la corruption.
 4. **Billesvésés** : balivermes.
 5. **A toutes mains** : se dit d'un cheval servant à la fois pour la monte et pour l'attelage. L'association avec *épouseur* est familière et comique.
 6. **Dame, damoiselle** : femme et fille nobles.
 7. **En dépit que j'en aie** : quelque dépit que j'en aie ; malgré moi.

bride mes sentiments, et me réduit d'applaudir bien souvent à ce que mon âme déteste. Le voilà qui vient se promener dans ce palais : séparons-nous ; écoute, au moins je t'ai fait cette confidence avec franchise, et cela m'est sorti un peu bien vite de la bouche ; mais s'il fallait qu'il en vint quelque chose à ses oreilles, je dirais hautement que tu aurais menti.

SCANARELLE. Quoi ? vous ne croyez rien du tout, et vous voulez cependant vous ériger en homme de bien ?

DOM JUAN. Et pourquoi non ? Il y en a tant d'autres comme moi, qui se mêlent de ce métier, et qui se servent du même masque pour abuser le monde !

SCANARELLE. Ah ! quel homme ! quel homme !

DOM JUAN. Il n'y a plus de honte maintenant à cela ; l'hypocrisie est un vice à la mode, et tous les vices à la mode passent pour vertus. Le personnage d'homme de bien est le meilleur de tous les personnages qu'on puisse jouer aujourd'hui, et la profession d'hypocrisie a de merveilleux avantages. C'est un art de qui l'imposture est toujours respectée ; et quoiqu'on la découvre, on n'ose rien dire contre elle. Tous les autres vices des hommes sont exposés à la censure, et chacun a la liberté de les attaquer hautement ; mais l'hypocrisie est un vice privilégié, qui, de sa main, ferme la bouche à tout le monde, et jouit en repos d'une impunité souveraine. On lie, à force de grimaces, une société étroite avec tous les gens du parti. Qui en choque un se les jette tous sur les bras ; et ceux que l'on sait même agir de bonne foi là-dessus, et que chacun connaît pour être véritablement touchés, ceux-là, dis-je, sont toujours les dupes des autres ; ils donnent hautement dans le panneau des grimaciers et appuient aveuglément les singes de leurs actions. Combien crois-tu que j'en connaisse qui, par ce stratagème, ont rhabillé adroitement les desordres de leur jeunesse, qui se sont

fait un bouclier du manteau de la religion, et, sous cet habit respecté, ont la permission d'être les plus méchants hommes du monde ? On a beau savoir leurs intrigues et les connaître pour ce qu'ils sont, ils ne laissent pas pour cela d'être en crédit parmi les gens ; et quelque baissement de tête, un soupir mortifié, et deux roulements d'yeux rajustent dans le monde tout ce qu'ils peuvent faire. C'est sous cet abri favorable que je veux me sauver, et mettre en sûreté mes affaires. Je ne quitterai point mes douces habitudes ; mais j'aurai soin de me cacher et me divertirai à petit bruit. Que si je viens à être découvert, je verrai, sans me remuer, prendre mes intérêts à toute la cabale, et je serai défendu par elle envers et contre tous. Enfin c'est là le vrai moyen de faire impunément tout ce que je voudrai. Je m'érigerai en censeur des actions d'autrui, jugerai mal de tout le monde, et n'aurai bonne opinion que de moi. Des qu'une fois on m'aura choqué tant soit peu, je ne pardonnerai jamais et garderai tout doucement une haine irréconciliable. Je ferai le vengeur des intérêts du Ciel, et, sous ce prétexte commode, je pousserai mes ennemis, je les accuserai d'impiété, et saurai déchaîner contre eux des zélés indiscrets, qui, sans connaissance de cause, crieront en public contre eux, qui les accablent d'injures, et les damneront hautement de leur autorité privée. C'est ainsi qu'il faut profiter des faiblesses des hommes, et qu'un sage esprit s'accommode aux vices de son siècle.

1. La profession : = déclaration publique et solennelle de sa religion, de sa croyance. [...] dans les monastères, promesse qu'on fait solennellement d'observer les trois vœux de Religion et les règles de l'ordre = (Furetière). L'expression *profession d'hypocrisie* est donc satirique.

2. De qui : dont.

3. L'imposture : la tromperie. Le sous-titre de *Tartuffe* est *L'Imposteur*.

4. La censure : le blâme.

5. Tous les gens du parti : du parti des dévots.

6. Qui en choque un : celui qui en blesse un.

7. Que chacun connaît pour être véritablement touchés : que chacun sait être touchés d'une dévotion sincère.

8. Rhabillé : de *rhabiller*, = raccommoder quelque chose. Il y a toujours quelque chose à rhabiller aux horloges [...] une faute [...] en termes de chirurgie, remettre une partie rompue en son lieu = (Furetière).

ANNEXE 27

Extrait de *Paul et Virginie* (Saint-Pierre)

SUJET DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE : 400 MOTS (MINIMUM)

Les pré-romantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes. Expliquez cette idée en montrant que Bernardin de Saint-Pierre présente, d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et, d'un autre côté, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie.

Deux veuves, Madame de la Tour avec sa fille Virginie, et Marguerite avec son fils Paul, ont uni leur détresse dans l'île de France (l'île Maurice, qui sera cédée à la France en 1814). Les deux enfants, élevés ensemble dans l'innocence naturelle et dans la splendeur des paysages tropicaux, connaissent le bonheur que procurent la sensibilité et la tendresse. Mais un sentiment plus trouble s'abat soudain comme un « mal inconnu » sur Virginie.

«LA DÉCOUVERTE DE L'AMOUR»

1. L'île Maurice est dans l'hémisphère austral.

2. L'alizé.

3. Cercle.

4. Noir du Sud-Est africain.

Un de ces étés qui désolent de temps à autre les terres situées entre les tropiques vint étendre ici ses ravages. C'était vers la fin de décembre, lorsque le soleil au capricorne échauffe pendant trois semaines l'île de France¹ de ses feux verticaux. Le vent du sud-est² qui y règne presque toute l'année n'y soufflait plus. De longs tourbillons de poussière s'élevaient sur les chemins, et restaient suspendus en l'air. La terre se fendait de toutes parts ; l'herbe était brûlée ; des exhalaisons chaudes sortaient du flanc des montagnes, et la plupart de leurs ruisseaux étaient desséchés. Aucun nuage ne venait du côté de la mer. Seulement pendant le jour des vapeurs rousses s'élevaient de dessus ses plaines, et paraissaient au coucher du soleil comme les flammes d'un incendie. La nuit même n'apportait aucun rafraîchissement à l'atmosphère embrasée. L'orbe³ de la lune, tout rouge, se levait, dans un horizon embrumé, d'une grandeur démesurée. Les troupeaux abattus sur les flancs des collines, le cou tendu vers le ciel, aspirant l'air, faisaient retentir les vallons de tristes mugissements. Le café⁴ même qui les conduisait se couchait sur la terre pour y trouver de la fraîcheur ; mais partout le sol était brûlant, et l'air étouffant retentissait du bourdonnement des insectes qui cherchaient à se désaltérer dans le sang des hommes et des animaux.

Le site appelé Le Repos de Virginie et que Bernardin de Saint-Pierre décrit comme « magnifique et sauvage ».

Dans une de ces nuits ardentes, Virginie sentit redoubler tous les symptômes de son mal. Elle se levait, elle s'asseyait, elle se recouchait, et ne trouvait dans aucune attitude ni le sommeil, ni le repos. Elle s'achemine, à la clarté de la lune, vers sa fontaine ; elle en aperçoit la source qui, malgré la sécheresse, coulait encore en filets d'argent sur les flancs bruns du rocher. Elle se plonge dans son bassin⁵. D'abord la fraîcheur ranime ses sens, et mille souvenirs agréables se présentent à son esprit. Elle se rappelle que dans son enfance sa mère et Marguerite s'amusaient à la baigner avec Paul dans ce même lieu ; que Paul ensuite, réservant ce bain pour elle seule, en avait creusé le lit, couvert le fond de sable, et semé sur ses bords des herbes aromatiques. Elle entrevoit dans l'eau, sur ses bras nus et sur son sein, les reflets des deux palmiers plantés à la naissance de son frère et à la sienne, qui entrelaçaient au-dessus de sa tête leurs rameaux verts et leurs jeunes cocos. Elle pense à l'amitié de Paul, plus douce que les parfums, plus pure que l'eau des fontaines, plus forte que les palmiers unis ; et elle soupire. Elle songe à la nuit, à la solitude, et un feu dévorant la saisit. Aussitôt elle sort, effrayée de ces dangereux ombrages et de ces eaux plus brûlantes que les soleils de la zone torride. Elle court auprès de sa mère chercher un appui contre elle-même. Plusieurs fois, voulant lui raconter ses peines, elle lui pressa les mains dans les siennes ; plusieurs fois elle fut près de prononcer le nom de Paul, mais son cœur oppressé laissa sa langue sans expression, et posant sa tête sur le sein maternel elle ne put que l'inonder de ses larmes. Mme de la Tour pénétrait bien la cause du mal de sa fille, mais elle n'osait elle-même lui en parler. « Mon enfant, lui disait-elle, adresse-toi à Dieu, qui dispose à son gré de la santé et de la vie. Il t'éprouve aujourd'hui pour te récompenser demain. Songe que nous ne sommes sur la terre que pour exercer la vertu. »

BERNARDIN DE SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie* (1788)

ANNEXE 28

Extrait de *Le Père Goriot*

- Un ! il est bien mort, dit Bianchon en descendant.
- Allons, messieurs, à table, dit madame Vauquer, la soupe va se refroidir.

Les deux étudiants se mirent à côté l'un de l'autre.

- Que faut-il faire maintenant ? dit Eugène à Bianchon.
- Mais je lui ai fermé les yeux, et je l'ai convenablement déposé. Quand le médecin de la mairie aura constaté le décès que nous irons déclarer, on le coudra dans un linceul, et on l'entertera. Que veux-tu qu'il devienne ?
- Il ne flairera plus son pain comme ça, dit un pensionnaire en imitant la grimace du bonhomme.
- Sacrébleu, messieurs, dit le répétiteur, laissez donc le père Goriot, et ne vous en faites plus manger, car on l'a mis à toute sauce depuis une heure. Un des privilèges de la bonne ville de Paris, c'est qu'on peut y naître, y vivre, y mourir sans que personne fasse attention à vous. Profitons donc des avantages de la civilisation. Il y a soixante morts aujourd'hui, voulez-vous vous apitoyer sur les hécatombes parisiennes ? Que le père Goriot soit crevé, tant mieux pour lui ! Si vous l'adorez, allez le garder, et laissez-nous manger tranquillement, nous autres.

- Oh ! oui, dit la veuve, tant mieux pour lui qu'il soit mort ! Il paraît que le pauvre homme avait bien du désagrément, sa vie durant.

Ce fut la seule oraison funèbre d'un être qui, pour Eugène, représentait la Paternité. Les quinze pensionnaires se mirent à causer comme à l'ordinaire. Lorsque Eugène et Bianchon eurent mangé, le bruit des fourchettes et des cuillers, les rires de la conversation, les diverses expressions de ces figures gloutonnes et indifférentes, leur insouciance, tout les glaça d'horreur. Ils sortirent pour aller chercher un prêtre qui veillât et priât pendant la nuit près du mort. Il leur fallut mesurer les derniers devoirs à rendre au bonhomme sur le peu d'argent dont ils pourraient disposer. Vers neuf heures du soir, le corps fut placé sur un fond sanglé, entre deux chandelles, dans cette chambre nue, et un prêtre vint s'asseoir auprès de lui. Avant de se coucher, Rastignac, ayant demandé des renseignements à l'ecclésiastique sur le prix du service à faire et sur celui des convois, écrivit un mot au baron de Nucingen et au comte de Restaud en les priant d'envoyer leurs gens d'affaires afin de pourvoir à tous les frais de l'enterrement. Il leur dépêcha Christophe, puis il se coucha et s'endormit accablé de fatigue. Le lendemain matin Bianchon et Rastignac furent obligés d'aller déclarer eux-mêmes le décès, qui vers midi fut constaté. Deux heures après aucun des deux gendres

n'avait envoyé d'argent, personne ne s'était présenté en leur nom, et Rastignac avait été forcé déjà de payer les frais du prêtre. Sylvie ayant demandé dix francs pour ensevelir le bonhomme et le coudre dans un linceul, Eugène et Bianchon calculèrent que si les parents du mort ne voulaient se mêler de rien, ils auraient à peine de quoi pourvoir aux frais. L'étudiant en médecine se chargea donc de mettre lui-même le cadavre dans une bière de pauvre qu'il fit apporter de son hôpital, où il l'eut à meilleur marché.

— Fais une farce à ces drôles-là, dit-il à Eugène. Va acheter un terrain, pour cinq ans, au Père-Lachaise, et commande un service de troisième classe à l'église et aux pompes funèbres. Si les gendres et les filles se refusent à te rembourser, tu feras graver sur la tombe : « Ci-gît monsieur Goriot, père de la comtesse de Restaud et de la baronne de Nucingen, enterré aux frais de deux étudiants. »

Eugène ne suivit le conseil de son ami qu'après avoir été infructueusement chez monsieur et madame de Nucingen et chez monsieur et madame de Restaud. Il n'alla pas plus loin que la porte. Chacun des concierges avait des ordres sévères.

— Monsieur et madame, dirent-ils, ne reçoivent personne ; leur père est mort, et ils sont plongés dans la plus vive douleur.

Eugène avait assez l'expérience du monde parisien pour savoir qu'il ne devait pas insister. Son cœur se serra étrangement quand il se vit dans l'impossibilité de parvenir jusqu'à Delphine.

« *Vendez une parure*, lui écrivit-il chez le concierge, et que votre père soit décentement conduit à sa dernière demeure. »

Il cacha ce mot, et pria le concierge du baron de le remettre à Thérèse pour sa maîtresse ; mais le concierge le remit au baron de Nucingen qui le jeta dans le feu. Après avoir fait toutes ses dispositions, Eugène revint vers trois heures à la pension bourgeoise, et ne put retenir une larme quand il aperçut à cette porte bâtarde la bière à peine couverte d'un drap noir, posée sur deux chaises dans cette rue déserte. Un mauvais goupillon, auquel personne n'avait encore touché, trempait dans un plat de cuivre argenté plein d'eau bénite. La porte n'était pas même tendue de noir. C'était la mort des pauvres, qui n'a ni faste, ni suivants, ni amis, ni parents. Bianchon, obligé d'être à son hôpital, avait écrit un mot à Rastignac pour lui rendre compte de ce

qu'il avait fait avec l'église. L'interne lui mandait qu'une messe était hors de prix, qu'il fallait se contenter du service moins coûteux des vêpres, et qu'il avait envoyé Christophe avec un mot aux pompes funèbres. Au moment où Eugène achevait de lire le griffonnage de Bianchon, il vit entre les mains de madame Vauquer le médaillon à cercle d'or où étaient les cheveux des deux filles.

— Comment avez-vous osé prendre ça ? lui dit-il.

— Pardi ! fallait-il l'enterrer avec ? répondit Sylvie, c'est en or.

— Certes ! reprit Eugène avec indignation, qu'il emporte au moins avec lui la seule chose qui puisse représenter ses deux filles.

Quand le corbillard vint, Eugène fit remonter la bière, la décloua, et plaça religieusement sur la poitrine du bonhomme une image qui se rapportait à un temps où Delphine et Anastasie étaient jeunes, vierges et pures, et *ne raisonnaient pas*, comme il l'avait dit dans ses cris d'agonisant. Rastignac et Christophe accompagnèrent seuls, avec deux croque-morts, le char qui menait le pauvre homme à Saint-Etienne-du-Mont, église peu distante de la rue Neuve-Sainte-Geneviève. Arrivé là, le corps fut présenté à une petite chapelle basse et sombre, autour de laquelle l'étudiant chercha vainement les deux filles du père Goriot ou leurs maris. Il fut seul avec Christophe, qui se croyait obligé de rendre les derniers devoirs à un homme qui lui avait fait gagner quelques bons pourboires. En attendant les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau, Rastignac serra la main de Christophe, sans pouvoir prononcer une parole.

— Oui, monsieur Eugène, dit Christophe, c'était un brave et honnête homme, qui n'a jamais dit une parole plus haut que l'autre, qui ne nuisait à personne et n'a jamais fait de mal.

Les deux prêtres, l'enfant de chœur et le bedeau vinrent et donnèrent tout ce qu'on peut avoir pour soixante-dix francs dans une époque où la religion n'est pas assez riche pour prier gratis. Les gens du clergé chantèrent un psaume, le *Libera*, le *De profundis*. Le service dura vingt minutes. Il n'y avait qu'une seule voiture de deuil pour un prêtre et un enfant de chœur, qui consentirent à recevoir avec eux Eugène et Christophe.

— Il n'y a point de suite, dit le prêtre, nous pourrions aller

vite, afin de ne pas nous attarder, il est cinq heures et demie.

Cependant, au moment où le corps fut placé dans le corbillard, deux voitures armoriées, mais vides, celle du comte de Restaud et celle du baron de Nucingen, se présentèrent et suivirent le convoi jusqu'au Père-Lachaise. A six heures, le corps du père Goriot fut descendu dans sa fosse, autour de laquelle étaient les gens de ses filles, qui disparurent avec le clergé aussitôt que fut dite la courte prière due au bonhomme pour l'argent de l'étudiant. Quand les deux fossoyeurs eurent jeté quelques pelletées de terre sur la bière pour la cacher, ils se relevèrent, et l'un d'eux, s'adressant à Rastignac, lui demanda leur pourboire. Eugène fouilla dans sa poche et n'y trouva rien, il fut forcé d'emprunter vingt sous à Christophe. Ce fait, si léger en lui-même, déterminina chez Rastignac un accès d'horrible tristesse. Le jour tombait, un humide crépuscule agaçait les nerfs, il regarda la tombe et y ensevelit sa dernière larme de jeune homme, cette larme arrachée par les saintes émotions d'un cœur pur, une de ces larmes qui, de la terre où elles tombent, rejaillissent jusque dans les cieux. Il se croisa les bras, contempla les nuages, et le voyant ainsi, Christophe le quitta.

Rastignac, resté seul, fit quelques pas vers le haut du cimetière et vit Paris tortueusement couché le long des deux rives de la Seine, où commençaient à briller les lumières. Ses yeux s'attachèrent presque avidement entre la colonne de la place Vendôme et le dôme des Invalides, là où vivait ce beau monde dans lequel il avait voulu pénétrer. Il lança sur cette ruche bourdonnant un regard qui semblait par avance en pomper le miel, et dit ces mots grandioses :
— A nous deux maintenant !

Et pour premier acte du défi qu'il portait à la Société, Rastignac alla dîner chez madame de Nucingen.

Saché, septembre 1834.

ANNEXE 29

Extraits de « Boule de Suif » et « La Parure »

Elle l'interrogeait :

« Alors, ma sœur, vous pensez que Dieu accepte toutes les voies, et pardonne le fait quand le motif est pur ?

— Qui pourrait en douter, Madame ? Une action
1235 blâmable en soi devient souvent méritoire par la pensée qui l'inspire. »

Et elles continuaient ainsi, démêlant les volontés de Dieu, prévoyant ses décisions, le faisant s'intéresser à des choses qui, vraiment, ne le regardaient guère.

1240 Tout cela était enveloppé, habile, discret. Mais chaque parole de la sainte fille en cornette faisait brèche dans la résistance indignée de la courtisane. Puis, la conversation se détournant un peu, la femme aux chapelets pendants parla des maisons de son ordre, de sa supérieure, d'elle-même, et
1245 de sa mignonne voisine, la chère sœur Saint-Nicéphore. On les avait demandées au Havre pour soigner dans les hôpitaux des centaines de soldats atteints de la petite vérole. Elles les dépeignit, ces misérables, détailla leur maladie. Et tandis qu'elles étaient arrêtées en route par les caprices de ce
1250 Prussien, un grand nombre de Français pouvaient mourir qu'elles auraient sauvés peut-être ! C'était sa spécialité, à elle, de soigner les militaires ; elle avait été en Crimée¹, en Italie, en Autriche, et, racontant ses campagnes, elle se révéla
1255 petites qui semblent faites pour suivre les camps, ramasser des blessés dans les remous des batailles, et, mieux qu'un chef, dompter d'un mot les grands soudards indisciplinés ; une vraie bonne sœur Ran-tan-plan dont la figure ravagée, crevée de trous sans nombre, paraissait une image des
1260 dévastations de la guerre.

145 Le jour de la fête arriva. M^{me} Loisel eut un succès. Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom, cherchaient à être présentés. Tous les attachés du cabinet voulaient valser avec elle. Le ministre la remarqua.

Elle dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir, ne pensant plus à rien, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces desirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes.

155 Elle partit vers quatre heures du matin. Son mari, depuis minuit, dormait dans un petit salon désert avec trois autres messieurs dont les femmes s'amusaient beaucoup.

Il lui jeta sur les épaules les vêtements qu'il avait apportés pour la sortie, modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec l'élégance de la toilette de bal. Elle le sentit et voulut s'enfuir, pour ne pas être remarquée par les autres femmes qui s'enveloppaient de riches fourrures.

Loisel la retenait :

— Attends donc. Tu vas attraper froid dehors. Je vais appeler un fiacre.

165 Mais elle ne l'écoutait point et descendait rapidement l'escalier. Lorsqu'ils furent dans la rue, ils ne trouvèrent pas de voiture; et ils se mirent à chercher, criant après les cochers qu'ils voyaient passer de loin.

170 Ils descendaient vers la Seine, désespérés, grelottants. Enfin ils trouvèrent sur le quai un de ces vieux coupés noctambules qu'on ne voit dans Paris que la nuit venue, comme s'ils eussent été honteux de leur misère pendant le jour.

Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontrèrent tristement chez eux. C'était fini, pour elle. Et il songeait, lui, qu'il lui faudrait être au ministère à dix heures.

175 Elle ôta les vêtements dont elle s'était enveloppé les épaules, devant la glace, afin de se voir encore une fois dans sa gloire. Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus sa rivière autour du cou.

180 Son mari, à moitié dévêtu déjà, demanda :
— Qu'est-ce que tu as ?

Elle se tourna vers lui, affolée :

— J'ai... j'ai... je n'ai plus la rivière de M^{me} Forestier.

Il se dressa, éperdu :

— Quoi !... comment !... Ce n'est pas possible !

185 Et ils cherchèrent dans les plis de la robe, dans les plis du manteau, dans les poches, partout. Ils ne la trouvèrent point. Il demandait :

— Tu es sûre que tu l'avais encore en quittant le bal ?

— Oui, je l'ai touché dans le vestibule du ministère.

190 — Mais, si tu l'avais perdue dans la rue, nous l'aurions entendue tomber. Elle doit être dans le fiacre.

— Oui. C'est probable. As-tu pris le numéro ?

— Non. Et toi, tu ne l'as pas regardé ?

— Non.

195 Ils se contemplaient atterrés. Enfin Loisel se rhabilla.

— Je vais, dit-il, refaire tout le trajet que nous avons fait à pied, pour voir si je ne la retrouverai pas.

Et il sortit. Elle demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée.

200 Son mari rentra vers sept heures. Il n'avait rien trouvé. Il se rendit à la Préfecture de police, aux journaux, pour faire promettre une récompense, aux compagnies de petites voitures, partout enfin où un soupçon d'espoir le poussait.

Elle attendit tout le jour, dans le même état d'effarement devant cet affreux désastre.

205 Loisel revint le soir, avec la figure creusée, pâle; il n'avait rien découvert.

— Il faut, dit-il, écrire à ton amie que tu as brisé la fermeture de sa rivière et que tu la fais réparer. Cela nous donnera le temps de nous retourner.

Elle écrivit sous sa dictée.

ANNEXE 30

Matériel de correction de AT

AT
601-101- aut. 2006

Analyse littéraire (20%)
6 novembre 2006 – Durée : 4 heures

1. *Dom Juan*, Acte I, sc. 1, lignes 59 à 98. [éd. Classiques Hachette]

Dans cette scène, Sganarelle brosse un portrait de son maître. En analysant l'extrait proposé, vous dresserez le portrait de Don Juan tel que conçu par son valet.
(Pour ce faire, vous étudierez la structure de la tirade, les champs lexicaux, les figures de style et les connotations.)

2. *Dom Juan*, Acte V, sc. 2, lignes 28 à 82. [éd. Classiques Hachette]

Dans une analyse de cet extrait, vous montrerez que l'éloge de l'hypocrisie en matière religieuse constitue une critique de la société. Pour ce faire,
- expliquez d'abord les arguments sur lesquels s'appuie Don Juan;
- montrez ensuite comment la conduite qu'il projette est une satire des dévots.

Consignes :

Rédigez un texte de 700 à 750 mots, comprenant une introduction, un développement et une conclusion. Vous devez illustrer vos explications par des preuves extraites du texte étudié.

Conseils :

Référez-vous au chapitre méthodologique dans votre cahier COOP.

Lisez attentivement le sujet choisi.

Lisez le texte et annotez-le; relevez les procédés d'écriture pertinents (structure, syntaxe, ponctuation, lexique et connotations, figures de style, etc.) qui serviront à appuyer et à illustrer vos explications.

Faites un plan très détaillé et révisez-le.

Rédigez votre texte et révisez-le.

Grille de correction au verso.
Remettez cette feuille avec votre cahier d'examen

NOM de l'étudiant/e :

Grille de correction

I. Méthodologie

/5

- vous n'avez pas respecté les exigences du travail demandé
- vous avez mal identifié le type de travail demandé
- la présentation est négligée

2. Structure du texte

Introduction : sujets amené, posé et divisé :

/10

- il n'y en a pas ou il manque une des trois parties
- ne retient pas l'intérêt
- ne pose pas le problème
- n'indique pas comment le sujet va être traité

Développement : 2/3 idées principales ou directrices (parties), développées en 2/3 idées secondaires (paragraphe)

/10

- ne cerne pas les principaux aspects du sujet
- ne fait pas de lien logique entre les idées
- n'illustre pas les idées

Conclusion : récapitulatif et éventuellement ouverture

/5

- il n'y en a pas
- ne rappelle pas l'essentiel
- n'élargit pas ou élargit mal le cadre de la réflexion

3. Contenu

/40

- les idées ne sont pas suffisamment développées
- les idées ne sont pas exprimées de façon cohérente
- les idées ne sont pas pertinentes
- les idées ne concernent pas le sujet (hors sujet)
- les idées manquent d'intérêt ou d'originalité

vous n'avez pas su :

- relever les éléments importants du texte
- interpréter les éléments importants du texte
- choisir des exemples et citations pertinents

4. Langue écrite et style

/30

- trop d'erreurs de tous types
- trop d'impropriétés entravent la compréhension de votre texte
- trop d'erreurs syntaxiques entravent la compréhension de votre texte

Nombre d'erreurs :

Style

- à alléger
- à enrichir
- à varier

note finale :

/100

ANNEXE 31

Matériel de correction de MS

Explication de texte 25%

Extrait : page 362 à partir de « -Oh, il est bien mort, dit Bianchon en descendant. » jusqu'à la fin.

Analysez cet extrait en soulignant le contraste entre la mort du Père Goriot et la renaissance d'Eugène.

Conditions à respecter

Vous devez écrire un texte d'au moins 700 mots

1. À l'encre ou au traitement de texte.
2. À double interligne et au recto seulement
3. Vous devez compter le nombre total de mots et l'inscrire à la fin
4. Date limite pour la remise du travail : 24 octobre à la fin du cours.
Aucun délai ne sera accordé sans une entente préalable.

Orthographe

mot scoliari: Orthographe lexicale
" Grammaticale
en conjugaison.

mot mendi: Choix mauvais.
• Sens
• pronom.
• Temps du verbe
• Préposition.

∧ : mot qui manque.

— : mot en trop.

[] : Syntaxe.

Français d'art	25%		
Compteur	75%	—	Intro.: 15%
			Décl.: 50%
			<u>encl.</u> 10%

GRILLE D'ÉVALUATION EN FRANÇAIS ECRIT

101 ET ESB

MOTS	NOTE	MOTS	NOTE
1 - 10	0 - 3	61	20.9
11- 15	3.9 - 8.9	62	21
16 - 20	9 - 12.9	63	21.1
21 -25	13 -14	64	21.2
26 -27	14.1 - 14.9	65	21.3
28	15	66	21.4
29	15.2	67	21.5
30	15.4	68	21.6
31	15.6	69	21.7
32	15.8	70	21.8
33	16	71	21.9
34	16.2	72 - 73	22
35	16.4	74 - 78	22.1
36	16.6	79 - 83	22.2
37	16.8	84 - 86	22.3
38	17	87 - 89	22.4
39	17.2	90 - 93	22.6
40	17.4	94 - 97	22.8
41	17.6	98-102	23
42	17.8	103-109	23.2
43	18	110-117	23.4
44	18.2	118-127	23.6
45	18.4	128-140	23.8
46	18.6	141-170	24
47.	18.8	171-200	24.5
48	19	201-300	24.8
49	19.2	301-400	24.9
50	19.4	401-	25
51	19.6		
52	19.8		
53	20		
54	20.2		
55	20.3		
56	20.4		
57	20.5		
58	20.6		
59	20.7		
60	20.8		

ANNEXE 32

Matériel de correction de EJ

Analyse littéraire
Boule de suif et autres contes de Maupassant
20% de la note finale

Vous faites une analyse littéraire de 700 mots à partir d'un des sujets suivants :

Sujet 1 : *Boule de suif*

Extrait 1 (Elle l'interrogeait [...] paraissait une image des dévastations de la guerre)
p. 35-36

Montrez par le contenu et la forme que la religieuse cherche à éveiller le sentiment de culpabilité de Boule de Suif en valorisant son rôle.

Sujet 2 : *La parure*

Extrait 3 (Le jour de la fête arriva[...] ...sous sa dictée, p.45-46-47)

Montrez que cet extrait est construit sur des oppositions autant par le contenu que par la forme.

Sujet 3 : *Rose*

Extrait 3 (Les deux jeunes femmes ont l'air ensevelies [...] de suivre la route du golfe Juan qui longe la mer (p.61-62).

Montrez par le contenu et par la forme que la description du défilé transforme la ville en véritable champ de bataille.

Rappel :

- Le texte doit contenir
une introduction ,
un développement de deux idées principales
et une conclusion.
- Chaque paragraphe de développement doit contenir
une explication par le contenu et par la forme
- Pour les critères de correction, voir la grille de correction ci-jointe.

Nom : _____ groupe : _____

**GRILLE D'ÉVALUATION
 DU COMMENTAIRE COMPOSÉ**

Critères	Pondération		
A. RÉDACTION, MISE EN PAGE ET PRÉSENTATION MATÉRIELLE		/5	
1. page de présentation 2. corps du texte, alinéas, italiques et guillemets conformes, double interligne 3. citations et références bibliographiques conformes (dans le texte) 4. bibliographie			
B. CONTENU DU COMMENTAIRE COMPOSÉ			
1. Introduction		/5	
1. Pertinence du sujet amené 2. Pertinence du sujet posé 3. Pertinence du sujet divisé			
2. Développement		/35	
1. Conformité du commentaire composé par rapport à la consigne	/5		
2. Pertinence des idées principales	/5		
3. Pertinence des explications	/10		
4. Pertinence des citations	/5		
5. Respect du plan	/5		
3. Conclusion		/5	
1. rappel des aspects développés 2. lien avec la question 3. ouverture			

C. FORME DU COMMENTAIRE COMPOSÉ			
4. ORGANISATION DU TEXTE		/15	
1. Introduction complète Présence du sujet amené Présence du sujet posé Présence du sujet divisé 2. Conclusion complète rappel des aspects développés lien avec la question ouverture	/5		
3. Paragraphes de développement complets Énoncé de l'idée principale Explication par le contenu Citations Explication par la forme Conclusion partielle	/10		
5. Rédaction (style) du commentaire composé		/5	
1. Commentaire rédigé en langue correcte 2. Commentaire rédigé au présent de l'indicatif 3. Commentaire rédigé à la 3 ^e personne 4. Phrases de transition et liens efficaces			
NOTE DE LITTÉRATURE			/70
F. QUALITÉ DE LA LANGUE (VOIR LA GRILLE DE CORRECTION)			
Orthographe d'usage Orthographe grammaticale Syntaxe Ponctuation Vocabulaire		Nombre total d'erreurs :	
NOTE DE LANGUE			/30
NOTE FINALE			/100

ANNEXE 33

Matériel de correction de MD

FRANÇAIS 601-101-04
GRILLE DE CORRECTION D'UNE ANALYSE LITTÉRAIRE

	INACCEPTABLE			INSUFFISANT			SATISFAISANT			TRÈS BON		
	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%	100%
INTRODUCTION												
1. Sujet amené												
a) Auteur	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
b) Contexte	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	3,8	4	4,5	5
c) Genre littéraire	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
2. Sujet posé (fil conducteur)	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
3. Sujet divisé (plan)	0	0,4	0,8	1,2	1,6	2,0	2,4	2,8	3,0	3,2	3,6	4
	/20											

RÉSUMÉ												
1. Résumé – justesse et concision	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10
	/10											

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%	100%
	DÉVELOPPEMENT (paragraphes)											
1. I de pr nc ip ale / Structure	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7		0,8	0,9	1
Idées secs : nommées	0	0,6	1,2	1,8	2,4	3	3,6	4,2	4,5	4,8	5,4	6
Illustrations / citations	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10
Explications / commentaires	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10
Phrase de rappel - Transitions (structure)	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
	/30											

1. I de pr nc ip ale / Structure	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7		0,8	0,9	1
 Idées secs : nommées	0	0,6	1,2	1,8	2,4	3	3,6	4,2	4,5	4,8	5,4	6
 Illustration / citations	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10
 Explications / commentaires	0	1	2	3	4	5	6	7	7,5	8	9	10
 Phrase de rappel - Transitions (structure)	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
	/30											

CONCLUSION												
1. Rappel du fil conducteur / Bilan	0	0,7	1,4	2,1	2,8	3,5	4,2	4,9	5,3	5,6	6,3	7
2. Jugement et ouverture	0	0,3	0,6	0,9	1,2	1,5	1,8	2,1	2,3	2,4	2,7	3
	/10											

TOTAL 160

CAPACITÉ DE RÉDACTION		
Erreurs d'orthographe et de syntaxe (700 mots ou moins)	* - 0,5 (maximum : -30%)	= - %
Faute(s) _____ = _____ x 0,5 = _____		ou
Mots <u>400</u> <u>0,3</u>		= - %
LONGUEUR DU TEXTE INSUFFISANTE (MINIMUM DE 300 <u>400</u> MOTS)	-1 point par 20 mots manquants = *-1	= - %
		TOTAL FINAL : _____ %

NOM : _____ GROUPE : _____ INITIALES : _____

ANNEXE 34

Transcription d'une correction sur cassette

Transcription

Correction sur cassette

AG

Donc, l'énoncé a été transcrit avant le texte. C'est bien.

Jacques-Henri... donc, ce n'est pas *Jean-Henri*. C'est pas une faute d'orthographe, je vais le mettre entre crochets, c'est juste le prénom qui n'a pas été bien noté... *est né à Havres* donc la préposition est pas bonne [ENCERCLE À], l'orthographe non plus [ENCERCLE S DE HAVRES] et bien au Havre, *en 1768 et mourut en 1814*. Alors... bonjour Alexandre. Je te dirais la chose suivante et peut-être que tu n'as pas porté assez attention en classe au moment où je l'ai dit mais l'exemple à ne pas suivre pour introduire l'auteur, c'est de dire « il est né telle année et il est mort telle année. Alors, oui, les dates sont bonnes, cependant que on a expliqué qu'entre parenthèses, c'est donné directement sur votre sujet d'analyse... laisse-moi le vérifier par exemple... non, on vous l'avait pas mis... mais les dates 1768-1814 [ÉCRIT (1768-1814) APRÈS SAINT-PIERRE], c'est sans formalité, mathématiques, après le nom de famille de l'auteur, mais on n'en fait pas une phrase. C'est sans intérêt. Et ce n'est pas Bernadin. Là, je vais te mettre... je vais t'enlever une faute d'orthographe parce que c'est petit Bernard... Bernardin... Tu vas avoir une faute à cause de prénom, mais je vais te l'enlever une seule fois dans tout le texte. Alors... *Bernadin était un ami du célèbre auteur Jean-Jacques Rousseau*. Ce qui est tout à fait vrai. *Bernadin doit à cet homme toute la renommée qu'il possède*... Alors, deux phrases de suite qui commencent par Bernadin, Bernadin... faudrait voir à varier un petit peu l'expression écrite et à formuler des phrases de façon à intéresser plus le lecteur... Alors, *doit à cet homme*... j'aurais tendance ici, à indiquer entre crochets que le mot homme peut être plus précis que ça. C'est d'abord et avant tout un auteur, on le distingue du commun des mortels. ...*la renommée qu'il possède*, oui... *puisque c'est grâce à Rousseau qu'il est devenu auteur*. Alors là, on est un petit peu déçu de la conséquence. Oui, on vient de le dire que c'est un ami, c'est grâce à lui qu'il est devenu auteur, j'en suis pas certaine. C'est plutôt grâce à lui qu'il a pu voir des théories philosophiques prendre naissance dans ses écrits qui étaient parfaitement en accord avec celles de son mentor, Jean-Jacques Rousseau. On poursuit. *Rousseau lui avait demandé d'écrire une petite histoire de le premier Encyclopédie*. Là, je comprends pas la phrase. *Rousseau lui avait demandé d'écrire une petite histoire de le premier Encyclopédie*. Écoute, tout ça, je mets un point d'interrogation. [ÉCRIT UN POINT D'INTERROGATION DANS LA MARGE DE DROITE] La phrase est illisible. C'est à reformuler. Encyclopédie, c'est important, ça. C'est le contexte littéraire, mais je ne comprends pas la phrase. Ensuite... *Bernadin voyait dans ce projet une façon efficace de se faire connaître* ... Alors, si il lui a demandé de participer en collaborant, là, c'est clair, mais il faut deviner ce que tu veux dire. Alors... *voyait dans ce projet une façon efficace de se faire connaître en tant qu'écrivain*. *Avant de devenir auteur, il a vécu durant deux ans sur l'île de France où il a trouvé l'inspiration pour un de ses futurs romans, Paul et Virginie*. Il n'en a écrit qu'un seul roman, et ce que j'aurais aimé... Île de France, je veux juste vérifier l'orthographe... OK, petit I. Donc, c'est bien orthographié. Maintenant, avant de devenir littéraire à proprement parler, c'est sa formation d'ingénieur qui aurait dû être soulignée ici. *Ensuite, Bernadin était un incondtionnel de Robinson Crusoë et à cause de ce roman, il voudra devenir missionnaire*. « Ensuite, je l'enlèverais carrément... C'est un marqueur de relation qui convient dans un développement, mais pas ici dans l'introduction, mais on a encore une phrase qui commence par Bernadin. Alors là, c'est assez symptomatique, là, manque de précision et de variété dans l'expression écrite dans le sujet amené en tout cas. *Malheureusement, son plan de carrière ne s'est pas produit comme il*

l'aurait souhaité et il est donc devenu ingénieur. Ce que j'attendais tantôt tarde à venir, mais c'est là. Alors, oui, c'est un élément pertinent. *Malgré cet échec professionnel,* bon là, échec, c'est pas comme ingénieur parce que c'est pas vrai... *il continuera de voyager ...* c'est un instable qui ne gardait pas ses emplois. Mais nulle part vous avez eu l'information que c'est un mauvais ingénieur. Bon. Alors... *il continuera de voyager encore et encore.* Le « encore et encore » je le mets entre crochets parce que [METS « ENCORE ET ENCORE » ENTRE CROCHETS] ça pourrait être mieux dit. Et là, j'ai la petite phrase qui m'indique qu'on est rendu à la troisième composante du sujet amené. Alors, je peux mettre des points pour l'auteur et le contexte. Alors, je pense que la connaissance de l'auteur est supérieure à celle du contexte. Le contexte est quand même à 70% de façon généreuse... mais est quand même à 70% noté, alors que l'auteur, c'est un peu plus fort. Je mettrais 75. 3 point 8, le pointage sur 20.

« *La découverte de l'amour* » ... ça va... *est un extrait tiré du roman idyllique...* très bien... [ÉCRIT TB AU-DESSUS DE « IDYLLIQUE »] *Paul et Virginie qui parut ...* [ENCERCLE « UT » DE « PARUT »] non, ça va. [RATURE LE CERCLE AUTOUR DE UT] J'avais mis une faute mais c'est correct... *qui parut dans l'Encyclopédie en 1784 mais qui fut mit sous forme de roman en 1788.* Ici, Alexandre, je remets en doute, permets-moi de douter de l'information que tu transmets... Je crois qu'il y a confusion entre Encyclopédie et Études de la nature. Alors là, le contexte à 70%, il me paraît même hautement noté, parce qu'il y a une méconnaissance là de l'œuvre dans laquelle a d'abord figuré le roman. Donc... je dirais que en ce qui a trait au genre littéraire, le plus important, c'est bien d'avoir le roman idyllique, alors ça mérite 80% mais ça mérite pas 100% parce qu'il y a confusion de l'œuvre dans laquelle figure le roman. Et L'Encyclopédie, c'est une entreprise très vaste qui sollicite la collaboration d'énormément d'intellectuels, de penseurs, de philosophes, d'auteurs du XVIII^e siècle. Alors, faudrait revoir un petit peu ces données-là. Sujet posé et divisé. *Il serait intéressant d'analyser le fait que d'un côté, l'exotisme de la nature tropicale et d'un autre côté, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie sont exploités dans ce texte romantique.* Alors, exploité, c'est un terme qui pourrait être [MET « EXPLOITÉS » ENTRE CROCHETS] facilement remplacé par un meilleur. Je m'aperçois que le sujet divisé à 80% est bien exprimé, mais que le sujet posé, le fil conducteur de l'analyse, zéro... il est absent. Qu'est-ce qu'on voulait comme élément, ici? Eh bien, il faut retourner lire humblement, patiemment, l'énoncé du sujet de l'analyse qui te demandait de rédiger... Là, je suis étonnée, Alexandre. J'ai mis très bien pour énoncé... mais je l'enlève [RATURE LE « TB » MIS À CÔTÉ DE L'ÉNONCÉ, EN HAUT DE LA PAGE] le « très bien » parce qu'il est pas bien, c'est pas le bon énoncé... « Rédigez une introduction, un résumé ainsi qu'un paragraphe de développement qui montre le caractère romantique de l'extrait à l'aide de la nature tropicale et les sentiments de Virginie », c'est toi qui as mis ça, mais c'est pas ça qui est sur le questionnaire. Sujet de l'analyse littéraire, on vous disait : « Les pré-romantiques choisissent délibérément la présence de la nature dans leurs textes. » C'est ça, le sujet posé ou si tu préfères le fil conducteur de l'analyse. Donc, zéro, absent... et il faudrait revoir l'énoncé. Et si tu l'écris, écris le bon. Alors, je fais le calcul. Ça donne 10,5. Je recalcule parce que des fois, l'erreur est humaine. C'est pour ça qu'il y a des effaces au bout des crayons. J'arrive pas au même chiffre. Alors, une troisième fois... Un deux dans trois... Donc, 12,9. Ça a plus d'allure. On est à un peu plus que 60%. Il va sans dire que tu t'en vas dans les 70 aussitôt que tu es capable de mettre après ton « il serait intéressant d'analyser le fait que... » plus le bon sujet posé. [ÉCRIT UN POINT APRÈS « LE FAIT QUE »] J'ai indiqué un point sur ta copie où est-ce que le sujet posé peut être intégré dans une autre version.

Résumé... [ÉCRIT « B » APRÈS « EN RÉSUMÉ »] *En résumé, l'auteur décrit, dans cet extrait, les paysages où se trouve la jeune amoureuse Virginie.* Alors, l'auteur, il faudrait peut-être préciser qu'il s'agit du narrateur-témoin. C'est l'auteur... mais on a expliqué en classe que

l'instance narrative qui raconte, dans l'extrait, celui que vous avez en ce moment ou celui qui nous a servi de modèle en formatif, c'est un narrateur-témoin. Ça, tu devrais être capable de préciser ça... *décrit, dans cet extrait, les paysages où se trouve la jeune amoureuse Virginie. Ça commence assez évasif comme résumé. On va voir la suite. Quant à Virginie, elle est incapable de trouver sommeil.* Donc, on aurait aimé ça, peut-être, que les paysages, on nous dise qu'ils traduisent la canicule sur l'île de France, qu'on est dans un été torride, etc. Ça manque beaucoup de précision. *Virginie est incapable de trouver sommeil.* Si on avait su qu'il faisait très chaud, peut-être qu'on aurait compris pourquoi. *Elle prend donc un bain de minuit...* jolie appellation... *puis se remémore soudainement son enfance.* Je me permettrais de te dire que l'expression ici, *bain de minuit*, pourrait être remplacée par quelque chose de plus neutre. [MET « BAIN DE MINUIT » ENTRE CROCHETS] C'est une belle image, mais ce n'est pas un texte littéraire, c'est une analyse. *Elle pense aussi à Paul...* alors, il faudrait peut-être remplacer par « surtout »... *à Paul son amoureux de toujours*, là, c'est malheureux... [METS « AMOUREUX DE TOUJOURS » ENTRE CROCHETS] Là, « bain de minuit » et « amoureux de toujours », c'est quelque chose qui passerait si on en discutait dans le corridor ensemble, mais quant à l'expression écrite, ça peut être mieux dit, de façon plus neutre... *et elle se sent bien.* Là, ce qui est impertinent, c'est que son amoureux de toujours vient complètement détruire l'esprit de l'extrait de texte qui est la découverte d'un amour naissant. Toi, tu me dis que c'est son amoureux de toujours. Alors, on est à pas mal de lieues de la précision textuelle, ici. Mais oublie pas, c'est la justesse et la concision. T'as la concision, mais là, à quel prix... *elle se sent bien. Soudainement, elle va rejoindre sa mère puis pleure à chaude larme* j'imagine qu'il y en a plus qu'une... alors oublie pas les S... [ENCERCLE LE É DE « CHAUDE » ET LE É DE « LARME »] ... pis, « chaudes larmes »... encore là, je te dirais c'est vrai qu'elle pleure, mais il y a peut-être une tendance qu'on voit dans le résumé à intégrer des expressions populaires dans le langage oral, mais qui se traduisent moins bien dans un résumé... qui s'incorpore, pardon, moins bien au résumé. *Alors, elle pleure à chaude larme dans les bras de celle-ci puisqu'elle est trop chagrinée.* Là, on souhaite savoir pourquoi elle est chagrinée et on a *Mme de la Tour, sa mère, tente de la reconforter, mais en vain.* Alors, on tourne autour du pot, mais on ne l'atteint pas. Ici, le résumé, j'aurais peut-être la suggestion suivante : je vais te mettre 6 sur 10 parce que tu couvres la séquence assez correctement de ce qui se passe, mais tu n'entres pas du tout dans la justesse de ce qui se passe puisque elle est... la jeune amoureuse, on pourrait peut-être mettre l'amoureuse naissante ou je sais pas trop comment expliquer ça, mais en rapport avec le titre de l'extrait et comme j'ai dit en classe, si on a pris la peine de mettre un titre à l'extrait, c'est qu'il va chercher l'essentiel du texte, c'est l'idée maîtresse du texte. Donc, il fallait me parler que ce chagrin, c'est une peine d'amour avant même qu'il existe. Donc, résumé à refaire avec des bases plus neutres, point de vue du style, et plus justes du point de vue des événements que ça couvre.

Paragraphe de développement... *D'un autre côté, donc...* l'idée principale est exprimée avec le marqueur de relation, ça va bien... *Bernadin a insisté sur la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie dans cet extrait.* C'est tout à fait exact et ça mérite 100%... c'est très clair : on va insister sur la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie comme analyse. *En effet, l'auteur décrit les souvenirs de Virginie avec Paul de manière métaphorique...* très intéressant... voyons cela... *de manière métaphorique avec l'aide de la nature.* Alors, tout ça décrit de manière métaphorique... alors, je mets « TBD », très bien dit [ÉCRIT « TBD AU-DESSUS DE « MÉTAPHORIQUE »] *avec l'aide de la nature. L'extrait suivant ...* alors, même erreur que dans bien des copies. Le mot extrait gagnerait plutôt à être remplacé par « passage » ou la citation suivante... [MET « EXTRAIT » ENTRE CROCHETS] puisque l'extrait en tant que tel, c'est de la ligne 1 à la ligne 45. C'est l'extrait de texte à analyser. Pour éviter toute confusion, on

emploie le vocabulaire adéquat. Donc... *Le « passage » suivant le montre très bien : « Elle entrevoit dans l'eau, sur ses bras nus et sur son sein, les reflets de deux palmiers plantés là à la naissance de son frère et à la sienne, qui entrelaçaient au-dessus de sa tête leurs rameaux verts et leurs jeunes cocos. »* Alors, c'est très bien d'avoir mis cette citation. Il faudrait t'assurer pour les idées illustrées de nous indiquer à quelle ligne dans l'extrait t'as pris ça. C'est une métaphore, exactement, de Paul et de Virginie, ces deux palmiers plantés à la naissance. Alors, ligne 29 jusqu'au « jeunes cocos », ligne 31. 29, tiret 31. [ÉCRIT « 29-31 » DANS LA MARGE DE DROITE] *Paul et Virginie sont personnifiés par deux grands palmiers.* C'est plutôt l'inverse. Ce sont les palmiers sur le plan métaphorique, ils sont humanisés. Il faut deviner et refaire un peu et reproduire le sens de ton énoncé. Donc *Paul et Virginie sont personnifiés...* Je veux dire ce sont des personnages. Il faudrait faire un peu de ménage là-dedans, à savoir que ce sont les palmiers qui représentent Paul et Virginie. Les palmiers sont une métaphore de Paul et Virginie, donc la nature. *Ensuite, pour bien montrer que la nature joue un rôle important dans les sentiments de Virginie, j'apporterais peut-être la précision suivante dans l'expression des sentiments de Virginie... aussitôt qu'elle commence à se baigner, elle pense à Paul.* Alors, on reste un peu déçu parce que l'explication des palmiers n'est pas venue. Oui, il y a effectivement une description de manière métaphorique, donc l'idée nommée, l'idée illustrée est excellente, mais l'idée expliquée est faible. Il faudrait l'enrichir, l'approfondir, surtout. Donc, là, deuxième idée, *Virginie commence à se baigner et elle pense à Paul...* Faudrait que je sache que c'est lui qui a aménagé la fontaine et le bain où ils étaient tous les deux lavés quand ils étaient bébés. Plus tard, Paul a aménagé la fontaine, le bassin pour le confort et l'aisance de Virginie. Et là, toi tu me dis *Ses souvenirs reviennent à la surface ...* ouais, l'expression est heureuse, comme Virginie plonger dans ses souvenirs, mais ça ne manque pas d'à-propos, alors c'est correct... *puisque l'endroit où se trouve Virginie se situe correspond à un même endroit où les deux personnages se trouvaient ensemble autrefois.* C'est une explication qui tient la route, qui est bonne. *« D'abord la fraîcheur ranime ses sens, et mille souvenirs agréables se présentent à son esprit. Elle se rappelle que dans son enfance sa mère et Marguerite s'amusaient à la baigner avec Paul dans ces mêmes lieux. »* Là, je sais pas pourquoi, Alexandre, la citation, en plus de ne pas comporter les lignes comme je te l'ai fait remarquer précédemment, je ne sais pas pourquoi tu as mis « les lieux » au pluriel puisque la citation dit dans « ce même lieu ». Et on est ligne 24 à 26. Il faut l'indiquer. [ÉCRIT « (L.24-26) » APRÈS LA CITATION] Et là, je t'enlève la faute parce que « lieu » est au singulier dans l'extrait. [ENCERCLE LE « S » DE « MÊME » ET SOULIGNE LE « S » DE « CES »] et il faut transcrire exactement. Là, on s'attend... on s'attend, n'est-ce pas?, à ce que cette citation ultra-pertinente comporte une explication pour le lecteur qui ne sait rien de cet extrait de texte-là. Et les « mille souvenirs », l'explication de l'hyperbole, figure de style marquant l'exagération, l'exagération du côté agréable des souvenirs bien sûr, l'explication n'est pas là. Toi, tu tombes tout de suite à la conclusion partielle, c'est-à-dire... *Bref, l'exotisme de la nature tropicale et la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie montrent de façon concrète le côté romantique du texte.* OK. Là, il y a quelque chose qui figure dans ta conclusion partielle qui ne devrait pas y être. Je vais cependant, d'abord, noter les idées secondaires nommées, illustrées et expliquées. Alors l'explication, je la tiens pour assez bonne mais pas très bonne. Alors, je mettrais 70. Les citations et les idées nommées peuvent aller à 75 et puis la phrase de rappel, ici, je te signale que tu n'avais pas de sujet posé, donc le fil conducteur, tu reprends le sujet divisé et tu mets les deux paragraphes qui auraient dû être traités alors que tu en fais juste un, tu fais celui qui est propre à la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie. Alors, la correspondance entre la nature et les sentiments de Virginie, c'est exact, mais l'exotisme de la nature tropicale, on n'en a pas parlé dans l'extrait, on n'en a pas parlé dans ton paragraphe puisque ça fait l'objet d'un autre paragraphe que vous n'aviez pas à

faire. Donc, c'est faux ici... *et montrent de façon concrète le côté romantique du texte...* on pense encore à ce fameux fil conducteur d'un sujet formatif qu'on a traité, mais qui ne fait pas... ce n'est pas le lieu de rappeler le fil conducteur dans la phrase de rappel, c'est le lieu de rappeler l'idée principale du paragraphe. Alors, l'idée principale du paragraphe, c'était la correspondance... Elle est là, mais elle est agrémentée d'éléments qui n'ont pas d'affaire là. Alors, il y a une partie qui n'est pas là. Moi, je mettrais la moitié des points, donc, 50%. J'espère que, pour une première correction, tu comprendras les forces et les faiblesses qu'il faut corriger pour réajuster le tir avant, bien sûr, l'examen final.

21.5 sur 30, le développement; 6 le résumé, 12.9 l'introduction, ça te donne un total de 40.4. Je vais maintenant faire le compte des erreurs grammaticales, orthographe d'usage, ponctuation. Quand c'est encerclé, c'est compté. Quand c'est souligné, c'est que ça a déjà été répertorié. Et je ne compte pas deux fois la même faute, en principe. Alors, 1... Ça se passe bien du côté de la langue écrite... 1, 2...3, 4, 5. 5 erreurs. Sur 538 mots. Je te félicite. Donc, 5 erreurs fois 400 mots minimum divisé par le nombre réel de mots 538, donne 3,71 points à retrancher de 40.4. Je vais donc... obtenir un total de 36.68 sur 60. Et si je divise en 4, j'obtiens la note de la simulation sur 15. Alors 9.17... 9.2 sur 15.

Voilà.



Cégep **André-Laurendeau**

1111, rue Lapierre
Montréal (arr. LaSalle), Québec
H8N 2J4

514-364-3320
www.claurendeau.qc.ca