

L'annotation des textes d'élèves¹

PAR CLAUDE SIMARD *

En corrigeant les textes de leurs élèves, les enseignants inscrivent habituellement sur les copies des remarques ou des signes traduisant leur évaluation. Ces annotations relèvent d'une tradition pédagogique qui s'avère bien implantée à tous les ordres d'enseignement et qui consume une quantité de temps et d'énergie non négligeable. L'investissement des enseignants dans cette pratique pédagogique produit-il les fruits escomptés ? Le jeu en vaut-il la chandelle ?

Dans cet article, j'essaierai de répondre à cette question en examinant d'abord les enjeux qui sous-tendent l'annotation des textes des élèves et en essayant ensuite de voir à quelles conditions ce mode d'intervention didactique pourrait vraiment contribuer à l'apprentissage de l'écriture.

Ce que nous apprennent les études sur la question

Les quelques études francophones² (Halté, 1984 ; Masseron, 1981 ; Charolles, 1978 ; Éluerd, 1972) qui traitent du phénomène de l'annotation scolaire nous livrent soit des réflexions théoriques sur la portée d'une telle pratique, soit des données d'enquêtes menées à partir de copies d'élèves.

Ces études révèlent que les annotations des enseignants prennent des formes variées. Apparaissant en marge ou entre les lignes du texte, elles sont de nature verbale (inscription de remarques comme « mal dit », « mot impropre », ajout d'une lettre, d'un mot, d'un groupe de mots) ou de nature purement graphique (« ? », rature, cercle autour d'une lettre ou d'un mot, soulignement, etc.). Le vocabulaire employé est majoritairement injonctif plutôt qu'explicatif. Les enseignants annotent surtout dans un but de correction, car ils signalent presque exclusivement les expressions fautives ou les passages mal formés, mais commentent rarement les réussites des élèves.

On observe de grandes différences selon la nature de l'erreur, selon qu'elle ressort au niveau local de la phrase ou au niveau global du texte. Les erreurs sur le plan phrastique sont situées avec plus de précision, les mieux délimitées restant de loin celles qui relèvent de l'orthographe ; elles sont de plus désignées souvent à l'aide de termes techniques renvoyant à telle ou telle composante de la langue (« conjugaison », « ponctuation », « phrase mal construite », etc.). En revanche, les erreurs sur le plan textuel, celles qui nuisent par exemple à la cohé-

rence du texte, sont vaguement situées et sont désignées par un vocabulaire impressionniste (« incompréhensible », « gauche », « coq-à-l'âne », etc.) laissant dans l'ombre les dimensions textuelles en cause. De l'avis de plusieurs auteurs, le flou de ces annotations les rend didactiquement inefficaces puisqu'elles restent hermétiques pour les élèves et ne leur indiquent nullement ce qu'ils doivent rectifier.

Deux fonctions à bien distinguer

Le degré d'explicitation à donner aux annotations ne peut se juger dans l'absolu. Il dépend avant tout de la fonction qu'on leur attribue.

Dans une situation d'évaluation sommative, le texte de l'élève est considéré comme une version finale qui n'aura pas d'autre suite que de servir à la sanction des apprentissages. Dans ce cadre, il n'est pas nécessaire de recourir à des annotations précises, car celles-ci ne sont pas destinées à aider l'élève à réviser et à améliorer son texte. Elles permettent essentiellement à l'enseignant de laisser des traces de sa correction afin de repérer les passages saillants sur lesquels il fonde son jugement. Elles ne s'adressent donc pas à l'élève, mais bien à l'enseignant pour lequel elles remplissent une *fonction* seulement *mnémotechnique*.

La situation est tout autre s'il s'agit d'évaluation formative. Le texte de l'élève a alors encore un avenir en ce sens que la version que l'enseignant lit et annoté n'est que provisoire et devra être retravaillée ensuite par l'élève à la lumière des annotations de l'enseignant. Celles-ci s'adressent donc directement à l'élève. En s'intégrant ainsi au processus de révision du texte, elles remplissent une *fonction* proprement *rédactionnelle*. Afin de jouer pleinement ce rôle, elles doivent être assez explicites pour que l'élève en saisisse bien le sens et sache comment y répondre adéquatement. C'est à ce prix que peut s'établir un véritable dialogue pédagogique, ainsi que le définit Halté (1984), entre l'enseignant, qui s'exprime clairement à travers ses annotations, et l'élève, qui les reçoit comme des aides utiles à la réécriture. Voyons comment mettre en place un tel dialogue pédagogique.

Les annotations comme aides à la réécriture

Dans la classe de français, la fonction à la fois formative et rédactionnelle des annotations peut s'exercer en suivant quelques principes simples.

1. RECOURIR À DES CRITÈRES EXPLICITÉS ET COMPRIS DE PART ET D'AUTRE

Plusieurs travaux (EVA, 1991 et 1996 ; Garcia-Debanco, 1990) ont montré l'importance de l'élaboration de critères explicites dans l'acquisition du savoir-écrire. La capacité de révision suppose la connaissance des qualités à rechercher à tous les niveaux du texte. Pour réviser efficacement un texte, il faut en effet être en mesure de l'examiner sous différents angles et de vérifier chacune de ses composantes. Schématiquement, on peut répartir les aspects à considérer en quatre grandes catégories :

Le cadre d'énonciation : Le texte est-il adapté à la situation de communication ? A-t-on choisi un genre de texte approprié ? A-t-on tenu compte des caractéristiques du destinataire ? Le mode d'expression employé reflète-t-il bien l'intention et le point de vue de l'auteur ? Peut-on repérer facilement les propos de l'émetteur principal et les propos rapportés d'autres émetteurs secondaires ?

La cohérence du texte : Le texte est-il bien structuré ? Les conventions du genre sont-elles respectées ? Les parties du texte s'enchaînent-elles aisément ? Les informations données sont-elles suffisantes et toutes pertinentes ? A-t-on évité les contradictions ? Le lecteur peut-il s'appuyer sur des organisateurs textuels, c'est-à-dire des mots ou des groupes de mots marquant l'articulation du texte ? Les référents des pronoms de reprise sont-ils facilement identifiables ? Les temps verbaux s'harmonisent-ils entre eux et permettent-ils au lecteur de bien se situer dans le temps ?

La correction linguistique : La construction des phrases obéit-elle à la syntaxe du français écrit ? Sur le plan lexical, les mots sont-ils employés de façon appropriée ? L'orthographe et la ponctuation sont-elles conformes à la norme ?

La présentation matérielle : Le découpage en paragraphes reflète-t-il l'articulation du texte ? La disposition du texte convient-elle au genre choisi ? A-t-on respecté les règles typographiques ? S'il s'agit d'un texte manuscrit, l'écriture est-elle lisible ? S'il s'agit d'un texte imprimé, le choix des caractères est-il satisfaisant ?

Les éléments appartenant aux deux dernières catégories sont relativement faciles à signaler à l'élève, car, comme dans le cas de l'orthographe ou de la syntaxe, ils dépendent d'une norme assez stricte à laquelle on peut se référer ou, comme dans le cas de la présentation matérielle, ils correspondent à des aspects concrets du texte qui frappent la vue. Par contre, les éléments relevant des deux premières catégories sont plus complexes et plus fluides, partant plus difficiles à discerner. Les recherches dont il a été fait mention plus haut montrent effectivement que les enseignants se rabattent souvent sur de simples impressions formulées en termes vagues quand il s'agit d'erreurs dépassant le cadre de la phrase et ressortissant à l'enchaînement des phrases ou à la structure d'ensemble du texte.

Quel que soit le niveau considéré, celui du mot, de la phrase, du paragraphe ou du texte dans son entier, il importe que toutes les annotations laissées par l'enseignant dans la version de travail de l'élève soient comprises par ce dernier de telle manière que, grâce à chacune d'entre elles, il reconnaisse sur quel aspect intervenir pour améliorer son texte. La façon de désigner les aspects à vérifier, autrement dit le vocabulaire employé, compte pour beaucoup. Cependant l'essentiel de l'action didactique réside en amont, dans la construction par les élèves des critères présidant à l'évaluation d'un texte. Conformément au principe selon lequel les différentes activités de la classe de français doivent se compléter et converger vers le développement de la capacité d'expression de l'élève, toutes les situations d'enseignement-apprentissage en langue première sont destinées à favoriser l'intériorisation des critères d'écriture chez les élèves, les situations de rédaction bien sûr, mais aussi les activités de lecture méthodique tout comme celles de grammaire et de lexique. Par exemple, après avoir étudié en grammaire systématique le fonctionnement et le rôle des pronoms de reprise comme *il* ou *celui-ci*, après en avoir observé et analysé divers emplois dans des textes littéraires ou courants, après avoir pris conscience, à partir de passages défectueux, des risques d'ambiguïté que l'usage de tels pronoms comporte, l'élève arrivera, au terme d'un travail didactique soutenu de ce genre, à se représenter nettement, à la fois sur le plan conceptuel et sur le plan opératoire, les règles liées à la reprise pronominale. Et quand il lira, dans un de ses brouillons, la remarque « pronom de reprise ambigu », il saisira l'annotation de l'enseignant et pourra par lui-même modifier son texte en conséquence. La connaissance du métalangage utile pour parler de la langue écrite et pour évaluer des textes est facilitée par l'utilisation en classe d'un manuel de grammaire couvrant les diverses dimensions du langage et pas seulement l'orthographe (voir, par exemple, pour le secondaire la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 1999).

Une fois les critères d'écriture bien intégrés par les élèves, il suffit de s'entendre avec eux sur les termes qui les désigneront et de les employer systématiquement dans ses annotations. Le nombre et le degré de spécificité de ces termes varient en fonction de l'échelon scolaire et de l'habileté des élèves. Ainsi, devant une phrase grammaticalement mal formée, on pourra noter « construction de la phrase » ou « syntaxe » selon le niveau de leurs connaissances métalinguistiques. Avec des élèves avancés, on pourra être plus précis et désigner le type de structure grammaticale en cause par des expressions telles que « relative », « auxiliaire », « préposition ».

Le tableau ci-joint présente, par catégorie, une série de termes de base³ qui pourraient servir de vocabulaire de désignation dans les annotations. Chaque terme est illustré par un énoncé inadéquat (pour d'autres exemples, voir Reichler-Béguelin *et al.*, 1988). Le besoin d'annotations plus explicites demanderait de caractériser les termes employés par des formules telles que « relation plus distance avec le destinataire », « dénouement du récit précipité », « syntaxe à revoir », « marqueur de relation mal employé », « temps verbal incorrect », « vocabulaire trop familier », « sens du mot à vérifier », « paragraphe à scinder ».

2. HIÉRARCHISER SES INTERVENTIONS DE MANIÈRE À SE CONCENTRER SUR L'ESSENTIEL

Ce deuxième principe vise à éviter que le travail d'annotation ne devienne trop long et trop compliqué. La lecture du tableau montre la multiplicité des objets d'évaluation d'un texte. En raison de l'extrême densité de la matière textuelle et du nombre d'élèves dans une classe, un enseignant, pratiquement, ne peut pas intervenir sur tous les plans lorsqu'il annote des brouillons. Il doit opérer une sélection et insister seulement sur quelques points importants. Pour se guider dans ses choix, il peut se référer à deux paramètres : les exigences du texte comme tel et les objectifs pédagogiques visés.

Étant donné que la constitution d'un texte dépend avant tout de ses éléments macrostructurels, c'est-à-dire de ceux qui relèvent de son organisation d'ensemble, il convient de fixer d'abord son attention sur ces composantes fondamentales du texte. Il ne sert à rien de signaler minutieusement les défauts de surface d'un passage comme les erreurs d'orthographe ou de ponctuation s'il faut le refondre au complet. Voici par exemple le début d'un conte écrit par un écolier de neuf ans :

Les aventures du Babelle

Je suis une abeille. Je m'appelle Babelle. Je suis un insecte hyménoptère produisant le miel et la cire. Mon corps est jaune et noir j'ai trois patte deux aile et une père d'antène. J'habite dans une ruche accrocher à un arbre.

Cette introduction ne plonge guère le lecteur dans l'univers du conte. Le texte demande à être retravaillé en profondeur, mais pas forcément à cause des nombreuses erreurs d'orthographe et de ponctuation qu'il contient (*appelle* avec un seul *p*, *patte* sans *-s* malgré le déterminant pluriel *trois* qui précède, confusion entre l'infinitif *accrocher* et le participe *accroché*, passage décrivant le physique de l'animal mal ponctué, etc.). Le principal défaut de cette première version vient d'ailleurs, de la confusion qu'elle manifeste entre deux genres textuels : la description dans un récit de fiction et la description dans un texte documentaire. L'enfant n'a pas saisi que la description dans un récit imaginaire doit servir à créer un personnage et non à livrer de l'information d'ordre encyclopédique sur un être du monde réel. Une annotation comme « personnage » pourrait donner lieu à une discussion entre l'enfant et l'enseignant sur la manière de caractériser un personnage de conte, ce qui pourrait conduire à une réécriture de l'ouverture du récit.

L'autre paramètre à associer à l'étude du texte concerne le programme enseigné en classe. En vue de favoriser l'intégration des activités de français, l'enseignant détermine les sujets prioritaires de ses annotations en fonction des points qu'il a étudiés systématiquement avec ses élèves. Par exemple, si, en vocabulaire, on a examiné le sens et le rôle textuel des verbes de parole (*dire*, *chuchoter*, *affirmer*, *ordonner*, *protester*, *s'écrier*, etc.) tout en analysant en grammaire l'incise du discours direct (*dit-il*, *ordonna le chef*, etc.), il serait tout à fait opportun que les annotations de l'enseignant mettent alors l'accent sur les dialogues dans les récits de manière à favoriser le transfert en situation d'écriture de ces connaissances lexicales et grammaticales relatives aux expressions inductrices de paroles rapportées.

3. SOUTENIR LA RÉVISION PLUTÔT QUE DE CORRIGER À LA PLACE DE L'ÉLÈVE

L'objectif fondamental visé par l'enseignement de l'écriture est d'amener l'élève à devenir un scripteur autonome, un scripteur capable de rédiger et de réviser lui-même des textes. Cette autonomie rédactionnelle ne peut être acquise que si l'élève a de nombreuses occasions d'évaluer ses propres textes, d'en repérer les lacunes et les erreurs, et d'y apporter les corrections nécessaires.

Cette capacité peut difficilement s'acquérir si l'enseignant corrige constamment à la place de l'élève, si, en plus d'identifier les passages mal écrits, il lui indique les changements à effectuer. Contrairement à la conception habituelle qui prévaut à l'école, la correction dans le domaine de l'écriture est une tâche qui doit demeurer autant que possible la responsabilité de l'élève. Le rôle des annotations de l'enseignant consiste essentiellement à aider l'élève à réviser son texte et non à le faire pour lui. Aussi vaut-il mieux se borner le plus souvent à signaler les aspects à améliorer que de fournir les graphies, les signes de ponctuation, les mots ou les formulations que l'élève se contentera par la suite de recopier.

4. SIGNALER LES ERREURS, MAIS AUSSI LES BONS POINTS

Ce dernier principe veut atténuer l'aspect négatif des annotations pour leur donner une image plus positive. L'écriture est un des apprentissages les plus exigeants qui soient, particulièrement en français à cause de la complexité de son système orthographique. Les sources d'erreurs et les embûches que rencontrent les apprentis-scripteurs sont nombreuses et variées (Simard, 1992). Il est donc normal que les annotations des enseignants soient axées sur la correction.

Cependant on ne doit pas oublier que l'on apprend aussi bien en corrigeant ses erreurs qu'en constatant ses réussites. Annoter un texte constitue une occasion idéale pour l'enseignant de souligner les qualités scripturales dont l'élève fait preuve. En plus de consolider les apprentissages, l'annotation positive offre l'avantage de stimuler la motivation, ce qui n'est pas négligeable pour un apprentissage aussi ardu et potentiellement aussi rebutant que l'écriture. L'élève se sentira valorisé et encouragé en lisant des commentaires tels que « histoire originale », « suspense habilement mené », « belles images poétiques », « argument convaincant », « relative bien construite », « orthographe mieux maîtrisée », « lettre bien disposée », « titre et intertitres pertinents ».

Apprendre à parler de l'écrit

Sur la base des principes qui viennent d'être exposés, les annotations que l'enseignant inscrit dans les brouillons de ses élèves apparaissent comme un moyen pédagogique propre à habituer ceux-ci à prendre conscience des divers constituants d'un texte. Elles participent donc à la formation chez l'élève d'une des capacités reconnue de plus en plus comme indispensable à la maîtrise de l'écriture, soit la capacité métalinguistique ou métatextuelle. Plusieurs auteurs considèrent en effet qu'apprendre à écrire ne suppose pas seulement de savoir écrire des textes, mais aussi de savoir en parler.

Contrairement aux discours oraux, qui le plus souvent s'élaborent dans l'ici et maintenant et dont la compréhension dépend étroitement de la situation de communication, les discours écrits sont interprétables indépendamment de leur situation de production immédiate. En plus d'obliger à une verbalisation plus poussée, l'autonomie des genres écrits implique que l'émetteur exerce une plus grande vigilance quant au contenu et à la forme de son message, en adoptant un comportement langagier plus réfléchi et en se montrant plus conscient des moyens d'expression mis à sa disposition par la langue. Comme le souligne Bernard Schneuwly (1995, p. 82) :

Les genres non seulement *sont* des discours, mais ils sont aussi *objets* de discours. [...] apprendre à maîtriser un genre est toujours aussi apprendre un discours à son propos, apprendre à en parler, à l'évaluer, à le discuter. [...] on pourrait énoncer l'hypothèse que plus un genre est autonome par rapport à une situation immédiate, plus il est nécessaire de disposer d'un discours explicite pour le réguler.

L'annotation fait partie de ce discours métatextuel qui aide le scripteur apprenant à bien mener son processus d'écriture.

* Professeur au Département des sciences de l'éducation, Université Laval

Notes

1. Je remercie les étudiants de 2^e cycle inscrits à l'hiver 1999 à mon cours sur les difficultés d'apprentissage de l'écriture pour leurs précieux commentaires qui ont alimenté ma réflexion.

2. Les études consultées datent des années soixante-dix et quatre-vingt. Les choses ont pu changer depuis, compte tenu de l'importance accrue que la grammaire textuelle a prise ces dernières années dans l'enseignement du français.
3. Pour faire plus court, on peut recourir à un code d'abréviations où, par exemple, A renvoie à accord, P à ponctuation, S à syntaxe, etc. L'inconvénient de ce procédé est que le nombre d'abréviations est forcément limité du fait que le nom de plusieurs composantes textuelles commence par la même lettre (anglicisme et accord, ponctuation et paragraphe, etc.). Les possibilités sont plus grandes avec un code numérique où le premier chiffre indique une grande catégorie et les autres, des sous-catégories. Ainsi le code 21 signifierait un problème de séquence narrative (2) relevant des personnages (1).

Références

CHAROLLES, Michel, « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques », *Langue française*, 38 (1978), p. 7-41.

CHARTRAND, Suzanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond, SIMARD, Claude, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999.

Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette-INRP, 1991.

---, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette-INRP, 1996.

GARCIA-DEBANC, Claudine, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1990.

HALTÉ, Jean-François, « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44 (1984), p. 61-69.

ÉLUERD, Roland, « La norme et la correction des copies », *Langue française*, 16 (1972), p. 114-123.

MASSERON, Caroline, « La correction de rédaction », *Pratiques*, 29 (1981), p. 47-68.

REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José, DENERVAUD, Monique, JESPERSEN, Janine, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1988.

SIMARD, Claude, « L'écriture et ses difficultés d'apprentissage », dans *Pour favoriser la réussite scolaire*, Québec / Montréal, CEQ / Les Éditions Saint-Martin, 1992, p. 276-294.

PETIT MÉTALANGAGE DES ANNOTATIONS : LE CADRE D'ÉNONCIATION

Catégories et sous-catégories	Exemples déviants
Situation ou Énonciation	
• Marque de temps ou de lieu	<p><i>La femme s'arrêta un moment. <u>Maintenant</u> je la vis encore mieux.</i> <i>Maintenant</i> devrait être remplacé par <i>alors</i>, car le temps dont il est question est indiqué par le contexte, c'est-à-dire par la phrase précédente, et non par la situation de communication.</p>
• Récepteur ou Destinataire	<p>Monsieur le Maire, <i>Nous venons <u>te</u> demander de faire installer un tremplin de rouli-roulants dans le parc municipal.</i> Le vouvoiement traduirait mieux le caractère officiel de la lettre.</p>
• Émetteur ou Énonciateur	<p><i>Les élèves de la classe partent enfin pour la cabane à sucre. Ils sont très heureux. <u>Nous</u> décidons de chanter des chansons. Ils entonnent " Alouette, gentille alouette ".</i> Le récit est raconté principalement à la troisième personne. L'apparition inopinée de <i>nous</i> dans la troisième phrase rompt le cadre d'énonciation du texte ; il faudrait reformuler cette phrase à la troisième personne ou tout le texte en <i>nous</i>.</p>
• Discours rapporté	<p><i>Le lièvre prend tout son temps. Il se dit que <u>je ne pourrai</u> pas perdre contre la tortue.</i> Le discours indirect est mêlé ici au discours direct ; ou on conserve le discours indirect et on écrit : <i>Il se dit qu'il ne pourra pas perdre contre la tortue</i>, ou on choisit le discours direct et on écrit : <i>Il se dit : « Je ne pourrai pas perdre contre la tortue ».</i></p>

Catégories et sous-catégories

Exemples déviants

Structure ou Séquence narrative, descriptive, explicative ou argumentative

Ajouter tous les termes renvoyant à des parties de structure. Par exemple, pour la structure narrative : situation initiale, dénouement, etc. ; pour la structure argumentative : thèse, argument, réfutation, etc.

La disparition des morues
Les phoques mangent les morues. Les chasseurs aiment chasser les phoques, mais le gouvernement limite leur chasse. Les pêcheurs pêchent beaucoup de morues. Et les morues disparaissent.
 Ce texte se veut explicatif, mais il n'est pas structuré comme une explication. Même si les informations qu'il donne sont exactes, elles restent éparpillées du fait qu'elles ne se sont pas liées les unes aux autres par un rapport de cause à effet.

Genre

- Conte, légende, nouvelle, science-fiction, lettre de réclamation, compte rendu, éditorial, consigne de jeu, affiche, etc.)

Haïku
L'orage gronde.
Le ciel explose.
Le calme de ma chambre.
 Le texte respecte le style impressionniste et la thématique de la nature du haïku, mais il contrevient à sa rythmique fondée sur l'alternance de trois vers de 5, 7 et 5 syllabes.

Choix et enchaînement des idées ou Logique du contenu

- Pertinence des idées

Une réforme de l'orthographe simplifierait le français écrit. Son apprentissage serait moins long et moins ardu. De plus, les étrangers seraient mieux disposés à apprendre le français. Une orthographe plus simple contribuerait sûrement à faciliter l'intégration des allophones à la majorité francophone de Montréal.
 Le dernier argument est faible, car l'intégration des allophones à Montréal dépend beaucoup plus de la situation sociopolitique du français dans la métropole que de la simplification de l'orthographe.

- Vraisemblance des idées

Le trois-mâts des pirates quitta les Caraïbes par un beau matin de juillet. Les vents furent favorables si bien que le navire atteignit les côtes d'Afrique le lendemain.
 Invraisemblance: dans le monde réel, il est impossible pour un voilier de traverser l'Atlantique en une journée. Cela serait acceptable si le texte renvoyait à un univers de fiction gouverné par des lois surnaturelles.

- Exactitude des idées

Les baleines sont les plus gros poissons qui existent.
 Information fausse : les baleines ne sont pas des poissons, mais des mammifères.

- Suffisance des idées

Madame, Monsieur,
J'ai le plaisir de vous convoquer à une réunion du conseil d'administration de l'AQPF.
La réunion se tiendra le 20 juin prochain, au siège social de l'association, 2095, boul. Charest, bureau 222, Québec.
 Imprécision : il manque l'indication de l'heure de la réunion.

- Liaison des idées

D'après le rapport du coroner, notre voisin se serait suicidé lui-même.
 Redondance : le verbe *se suicider* implique que l'on se tue soi-même.
La télévision, quel instrument à abrutir la population! Trop de gens regardent cette boîte pleine d'idées et d'illusions.
 Contradiction : la connotation positive de l'expression *pleine d'idées* jure avec la critique très négative qui est faite de la télévision.

- Ordre des idées

Est-ce qu'un enseignant devrait s'intéresser à la morale ? La morale est-elle déterminante dans la vie d'une classe ? Comment répondre à ces questions ? Pourquoi poser ces questions ?

• Organismes textuels	<p><i>La phase de planification est la première étape d'un projet d'écriture. C'est le moment où les élèves dégagent les caractéristiques du texte à produire, précisent et ordonnent leurs idées. C'est une phase importante aux yeux de plusieurs auteurs parce qu'elle permet aux élèves de se représenter clairement la tâche d'écriture. De plus, le succès de la communication écrite dépend beaucoup de la qualité de la planification.</i></p> <p>Mauvais emploi du marqueur d'addition <i>de plus</i> : la valeur de conclusion-récapitulation de la dernière phrase devrait être signalée plutôt par un marqueur de clôture comme <i>en somme</i>.</p> <p>Logiquement, le pourquoi précède le comment, car, avant de répondre à une question, il faut en vérifier la validité.</p>
• Reprise	<p><i>Dans le luxueux salon du richissime Luigi Cotroni, le téléphone sonna. Il accourut et décrocha.</i></p> <p>Ambiguïté quant au référent du pronom <i>Il</i>. Pour éviter l'équivoque, il faudrait recourir à une reprise nominale telle que <i>Le milliardaire</i>.</p>
• Temps verbaux	<p><i>La porte de la maison s'ouvrit. C'était Pierre, son mari, qui <u>rentra</u> plus tôt que d'habitude.</i></p> <p>Mauvais emploi du passé simple : c'est l'imparfait qui devrait marquer cette circonstance du récit.</p>

PETIT MÉTALANGAGE DES ANNOTATIONS : LA CORRECTION LINGUISTIQUE

Syntaxe

Ajouter les autres constructions possibles.

• Préposition	<i>J'ai acheté un sirop <u>pour</u> (contre) la toux.</i>
• Négation	<i>Je n'ai <u>pas</u> vu <u>personne</u>. (Je n'ai vu personne.)</i>
• Relative	<i>Le texte d'opinion est un genre de texte <u>que</u> (pour lequel) les enfants ont beaucoup de difficulté à trouver des idées.</i>
• Subordonnée interrogative	<i>On ne sait pas <u>quand est-ce qu'</u>il est mort. (On ne sait pas quand il est mort.)</i>
• Coordination	<i>L'entraîneur <u>discute et encourage</u> ses joueurs. (L'entraîneur discute avec ses joueurs et les encourage.)</i>
• Phrase impérative	<i>Donne-<u>moi-le</u>. (Donne-le-moi.)</i>

Lexique ou Vocabulaire

• Répétition	<i>Mon frère s'<u>occupe</u> à toutes sortes d'<u>occupations</u>. (Mon frère s'occupe à toutes sortes d'activités.)</i>
• Sens du mot ou de l'expression	<i>Ce texte est très <u>compréhensif</u> (compréhensible).</i>
• Forme du mot ou de l'expression	<i>La situation est <u>sans sortie</u> (sans issue).</i>
• Anglicisme	<i>Nous avons dû <u>canceler</u> (annuler) la réunion.</i>
• Registre de langue	<i>À l'université, les professeurs demandent souvent de résumer les <u>bouquins</u> (les livres) dont la lecture est obligatoire.</i>

Orthographe

• Orthographe d'usage	<i>Le brocoli est mon légume <u>favorit</u> (favori).</i>
-----------------------	---

- Accord
Ajouter tous les termes reliés aux différentes règles d'accord.

Jean les regarde attentivement.

Ponctuation

Ajouter tous les termes désignant les signes de ponctuation et leurs différents emplois.

- Point de fin de phrase

J'étais en vélo dans une descente je n'avais pas vu qu'il y avait des clous j'ai roulé dessus et mes deux pneus ont crevé.

J'étais en vélo dans une descente. Je n'avais pas vu qu'il y avait des clous. J'ai roulé dessus et mes deux pneus ont crevé.

- Virgule de complément de phrase détaché

Durant l'hiver toute la famille fait du ski. (Durant l'hiver, toute la famille fait du ski.)

- Tiret de dialogue

Les enfants virent une affreuse sorcière. Je vais vous manger, dit-elle. Pitié, ne nous mangez pas, dirent les enfants.

(Les enfants virent une affreuse sorcière.

– Je vais vous manger, dit-elle.

– Pitié, ne nous mangez pas, dirent les enfants.)



PHOTO : RÉAL BERGERON

PETIT MÉTALANGAGE DES ANNOTATIONS : LA PRÉSENTATION MATÉRIELLE

Paragraphe

L'art de l'affiche a pris son essor au cours des cent dernières années, avec l'imprimerie moderne et la société de grande consommation. C'est un art difficile, qui fait appel à la fois au talent du graphiste et de l'écrivain. Une bonne affiche doit attirer le regard tout en faisant passer efficacement une information.

Ce texte devrait être divisé en deux paragraphes à partir de C'est. On distinguerait ainsi mieux les deux thèmes traités, celui du développement de l'affiche et celui des caractéristiques du genre.

Typographie

Ajouter les autres règles.

- Abréviation

Je demeure au 35, blvd (bd ou boul.) du Parc.

- Majuscule

Où se trouve la Mer Rouge (la mer Rouge)?

Peu
indut
soit c
reme
doit s
juger
rait d
quell
bien
objec
habili
cacite
ces d
Le
nomt
soluti
pertir
dago
pectiv
trava
d'ens
d'effe
ment
différ
néral
j'abor
gnant
précé
piste
péda

Défin
Il imp
tions :
taires
me su
effet,
mes c
reche
sumé:
10 ex
plus p
Par ai