

REGARDS SUR LES COPIES : DES OUTILS EN CONSTRUCTION

Jean-Luc Pilorgé
Clesthia, ÉA 7345
Projet ANR E-CALM (ANR-17-CE28-0004-01)

INTRODUCTION

Les enseignants confrontés à des textes d'élèves dont ils ont souvent eux-mêmes suscité la production laissent sur les copies des « traces » de leur lecture. Des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent à des interventions qui apparaissent hétérogènes, plus ou moins nombreuses et variées, pas nécessairement guidées par une stratégie explicite. La mise en évidence de « postures de correction » est un outil utile pour appréhender ce qui se joue dans ce geste professionnel et la possibilité de recourir bientôt à de grands corpus numérisés doit permettre de mieux comprendre à quelle(s) condition(s) les interventions sur les copies deviennent des outils d'aide à l'écriture.

Même si le temps qui lui est accordé est souvent jugé insuffisant, l'activité d'écriture est une constante de la classe de français. Les élèves produisent des textes et, dans une grande majorité de cas, les enseignants les annotent. Il faut néanmoins se rendre à l'évidence, malgré la banalité de l'activité de correction dans le quotidien des enseignants, on ne connaît pas

exactement la nature des annotations¹ portées sur les copies ni les raisons qui motivent les enseignants lorsqu'ils accomplissent cette tâche professionnelle. Prendre la mesure d'apprentissages réalisés, évaluer des compétences scripturales, stimuler des corrections ou des réécritures... font certainement partie des objectifs poursuivis mais, malgré l'existence de travaux de plus en plus nombreux sur l'écrit et son évaluation, le détail des « annotations » et ce qu'elles révèlent de la correction écrite reste assez mystérieux. L'activité est pourtant importante, complexe et chronophage surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants de français en situation de correction de travaux d'écriture, traditionnellement des « rédactions ». Les traces laissées sur les copies des élèves sont multiples et hétérogènes, variables d'un enseignant à l'autre, d'une copie à l'autre... : elles méritent d'être explorées.

Si l'on croit à l'utilité de la correction pour les élèves, il est nécessaire de mieux comprendre comment les enseignants interviennent. Nous rappellerons ci-dessous les résultats obtenus lors de recherches qui se proposent de mettre en évidence des constantes de correction mais aussi les postures variées adoptées dans l'appréhension des travaux d'élèves. Nous nous intéresserons aussi, en référence à la recherche E-Calm², à de nouvelles perspectives et de nouveaux outils construits pour élargir les possibilités d'investigation concernant la diversité et l'efficacité des interventions des enseignants sur les productions d'élèves.

PRENDRE EN COMPTE UNE SITUATION DE COMMUNICATION SPÉCIFIQUE

Peu reconnue par l'institution³ et les acteurs eux-mêmes⁴, la correction écrite est affaire de tradition. Les jeunes enseignants corrigent souvent

-
1. Le terme « annotation » est traditionnellement utilisé pour désigner les traces laissées par les enseignants sur les travaux des élèves. Nous lui préférons souvent le terme « intervention », réservant l'utilisation du premier à la désignation des éléments du système de codage conçu spécifiquement pour la numérisation des écrits.
 2. La recherche E-Calm (Écriture scolaire et universitaire – Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques), recherche ANR sous la responsabilité de Claire Doquet, a permis de développer et de construire de multiples ressources, de réunir des corpus, de proposer des analyses. Nous y revenons ci-après.
 3. Les *Programmes et Instructions Officiels* traitant de la correction des travaux écrits des élèves sont peu diserts, surtout pour ce qui est des traces écrites de lecture et de correction que l'enseignant est susceptible de produire et de communiquer aux élèves.
 4. Sans dispositif didactique spécifique d'accompagnement, les élèves sont souvent plus soucieux de la note que des interventions de l'enseignant.

spontanément comme ils ont eux-mêmes été corrigés quelques années auparavant⁵, perpétuant une tradition insuffisamment interrogée dont le caractère dialogique, malgré l'article fondateur de Jean-François Halté (Halté, 1984) à propos de la correction des écrits d'élèves, n'est pas nécessairement pris en considération.

Le processus dialogique peut être aisément déplié. Le plus souvent, l'enseignant place l'élève en situation d'écriture par le biais de consignes plus ou moins abondantes et explicites. La production écrite initiale de l'élève scripteur constitue une réponse à cette commande. Le professeur, lecteur et correcteur de ce premier jet, répond à son tour en intervenant sur la production, en laissant des « traces » dont l'élève peut ou doit se saisir pour procéder aux corrections ou aux réécritures susceptibles d'aboutir à une nouvelle version, améliorée. Ce processus en théorie récursif ne se reproduit pas nécessairement à de multiples reprises pour des raisons matérielles de temps, de calendrier et surtout de nombre de devoirs à corriger, mais on comprend bien que le texte ainsi élaboré est le produit d'une coconstruction : nous avons parlé à ce sujet d'une coénonciation (Doquet, Pilorgé, 2021) à laquelle les traces laissées par l'enseignant participent. Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que l'amélioration des compétences scripturales de l'élève est un objectif essentiel de l'enseignant qui intervient sur un cahier ou une copie : amélioration à court terme de l'état initial de la production lorsque sont demandées une correction effective, une réécriture ou une mise au propre ; état des lieux à un moment choisi ou amélioration visée à plus long terme lorsque les annotations portent sur la dernière version du texte. Mais dans quelle mesure les interventions de l'enseignant atteignent-elles leur objectif ? Le geste professionnel du correcteur peut-il être davantage explicite ? Si l'on veut progresser en la matière, il faut sortir la correction de la zone d'invisibilité dans laquelle elle est souvent confinée.

Les traces laissées par le correcteur⁶ donnent bien sûr un point de vue sur la production, et pointent plus particulièrement sans doute « ce qui ne va pas » ou « doit être revu », mais elles peuvent aussi être considérées comme des indices de la posture du correcteur. C'est cet angle de vue que nous

5. « Les enseignants débutants (...) semblent reproduire les pratiques qu'ils ont connues comme élève puis comme étudiant de Lettres. Le contenu de leurs réponses est très proche de celui d'enseignants plus expérimentés (...) » rappelle Marie-Laure Elalouf (Elalouf, 2016) dans une nouvelle enquête.

6. Sans ignorer les éventuelles interventions orales des enseignants lors des activités d'écriture menées pendant le temps de la classe, qui accompagnent, suivent ou précèdent les annotations écrites, nous nous limiterons ici à la prise en compte des seules marques écrites portées sur les travaux plus facilement objectivables.

privilégions ; le travail d'objectivation des traces est d'autant plus nécessaire qu'en matière de correction, les enseignants ne font pas nécessairement ce qu'ils disent. Nous savons depuis longtemps que se limiter à écouter ce que disent les professeurs est peu efficace : « La plupart des enseignants se centrent uniquement sur des problèmes d'ordre morphosyntaxique-phrastique alors qu'ils se déclarent sensibles d'abord à l'originalité et à la cohérence des idées. » (Garcia-Debanc, 1989). Si l'on veut en savoir davantage et sortir de l'invisibilité pour gagner en efficacité il faut mieux connaître ce qui se fait réellement.

UNE SITUATION DE TENSION

On peut, partiellement au moins, expliquer les contradictions relevées par Claudine Garcia-Debanc. Face à des travaux d'élèves, l'enseignant est dans une situation d'hésitation, il est à la fois « lecteur » et « correcteur ». Ces deux rôles sont en tension et engendrent des attitudes qui peuvent être contradictoires.

Lire un texte c'est faire le pari de sa recevabilité, voire de son intérêt et accepter de jouer de sa subjectivité de lecteur ; selon le modèle de la lecture littéraire, on peut même parler d'une nécessaire collaboration du lecteur, celle qui permet à « l'histoire de se bien dessiner »⁷ et donc à la production écrite d'être reçue comme un texte. Par opposition, *corriger* c'est considérer le texte comme potentiellement non conforme... au code de la langue, à la commande imposée par les consignes bien sûr, ou encore au style requis, aux attentes voire au goût du lecteur,... et c'est aussi postuler de façon plus ou moins explicite qu'on ferait mieux, qu'on peut « réécrire » ou tout au moins stimuler des réécritures mélioratives de la part de l'élève corrigé.

La production de l'élève doit à la fois répondre aux attentes du lecteur et aux attentes du correcteur ; et dans la situation professionnelle qui nous occupe, il n'y a pas de raison de penser que la subjectivité du lecteur disparaît quand il se fait correcteur même si elle s'exprime de manière spécifique.

Travailler sur ces questions suppose de porter un regard précis sur des situations professionnelles banales voire quasi automatisées. Chaque enseignant chargé de correction agit au mieux dans le réseau de contraintes⁸

7. Disait André Gide dans le *Journal des Faux-Monnayeurs*, Gallimard, 1927.

8. Nous évoquons un « réseau de contraintes » pour désigner les paramètres qui interviennent dans une situation de correction : l'enseignant est soumis à des exigences

qui est le sien mais n'en est pas nécessairement satisfait et les occasions de s'interroger sur cette pratique complexe manquent. Selon un rapport de l'Inspection générale sur la mise en œuvre des programmes de 2008 (Clauss *et al.*, 2013), les enseignants ne sont pas nécessairement satisfaits de la manière dont ils travaillent la rédaction si on la compare à d'autres activités de la classe de français. À l'école primaire, les temps consacrés aux activités d'écriture ne permettent pas une véritable familiarisation des élèves avec l'activité d'écriture, et au collège, le temps consacré au travail collectif sur l'écrit reste assez faible dans les classes.

Nous sommes face à une sorte de paradoxe : l'écriture est considérée comme une compétence essentielle mais donne lieu à un temps d'apprentissage limité. En revanche, les travaux sont beaucoup évalués. La production écrite est même considérée comme l'exercice ultime susceptible de mesurer les acquis variés d'une longue période d'apprentissage⁹ ; au collège par exemple, le travail d'écriture, fictionnelle ou non, reste souvent l'indépassable exercice de fin de séquence. Il donne lieu à la production d'un premier jet, suivi d'une ou plusieurs réécritures plus ou moins exigeantes et/ou de corrections diverses suscitées par la commande magistrale qui s'exprime par des interventions sur les écrits. L'attention à ces interventions doit nous permettre de mieux appréhender la nature du dialogue scripteur – lecteur.

LE RECUEIL DE CORPUS

Pour aborder ces questions il faut réunir des corpus et leur donner une extension suffisante afin que des requêtes variées et des traitements statistiques fiables soient possibles¹⁰. La recherche E-Calm (ANR-17-CE28-

institutionnelles, à une réalité contextuelle (un établissement, une classe, un mode d'interactions – chaque situation pédagogique est de ce point de vue spécifique), et à des contraintes personnelles elles-mêmes conséquentes de la formation, de la personnalité, des expériences du correcteur. Il est vraisemblable que l'ensemble de ces paramètres informe la manière dont l'enseignant se saisit d'un texte d'élève sans qu'on puisse nécessairement distinguer le poids de chacun d'eux. Ces « contraintes » peuvent être en partie prises en compte lorsque l'on dispose d'un nombre important de métadonnées.

9. La mise en œuvre didactique ne reste-t-elle pas prisonnière d'un modèle cumulatif de l'acquisition, dans les sous-disciplines du français, de savoirs qui se retrouveraient explicitement parfois mais le plus souvent implicitement tous convoqués pour répondre à la commande rédactionnelle ? Leur mise en œuvre simultanée est-elle travaillée ?
10. La constitution des corpus et leur numérisation qui doit permettre de rendre compte d'un ensemble manuscrit complexe – texte de l'élève à la lisibilité parfois difficile, surcharges

0004-01) qui vient de rendre ses conclusions¹¹ est de ce point de vue un outil exemplaire pour faciliter de multiples explorations à venir tant pour les enseignants que pour les chercheurs. Nous y reviendrons après avoir évoqué des recherches menées précédemment sur des corpus plus modestes.

Travailler sur les interventions des enseignants sur les copies d'élèves suppose de réunir les dites copies et suffisamment de métadonnées afférentes. Il faut recueillir des copies corrigées en nombre suffisant pour établir des tendances de correction corrélées à leurs contextes de réalisation¹². Nous nous intéresserons aux enseignements que nous avons pu tirer de l'analyse d'écrits fictionnels soumis à plusieurs correcteurs ; autrement dit de situations dans lesquelles une seule copie est corrigée plusieurs fois par plusieurs enseignants dans les mêmes conditions de correction¹³.

UNE COMPARAISON DE CORRECTIONS

La comparaison de plusieurs corrections d'une même copie montre à quel point s'expriment des intérêts divergents, à mettre sans doute en rapport avec des connaissances, des formations, des objectifs et des représentations différentes de ce que devrait être un « bon » texte ou un « meilleur » texte que celui soumis aux correcteurs dans le contexte d'écriture.

Dans les corpus que nous avons pu étudier (Pilorgé, 2008, 2010), on constate tout d'abord des différences d'aspect entre les travaux annotés : la couleur est variable même si le traditionnel rouge domine ; l'espace de la copie est plus ou moins investi, quelques soulignements et de rares indications marginales suffisent pour certains enseignants, quand d'autres tendent à « recouvrir » le texte de l'élève de traits variés, de remarques, de renvois, texte dont la lisibilité ultérieure est parfois compromise.

Au-delà de ces premières différences parfois spectaculaires, on est plus étonné encore par les différences de contenus correctifs : les dysfonction-

et ratures diverses, interventions des éventuels correcteurs – est un premier lieu de difficulté (Doquet, C., Enouiu, V., Fleury, S., Mazziotti, S., 2017).

11. Colloque international *Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation*, 28-30 juin 2022, Bordeaux (France) et rapport final, décembre 2022.
12. Pour ce qui nous concerne, nous avons pu recueillir le matériel utile et contrôler les contextes de correction lors de sessions de formation initiale et continue.
13. Ci-dessous, les premiers exemples (C1 à C3) sont issus d'un premier corpus (Thèse de doctorat). Les extraits suivants (COPIE BAX 4 / C1 à C6) proviennent d'une même copie corrigée par six professeurs en formation.

nements relevés ne sont pas toujours les mêmes et surtout, des contradictions importantes apparaissent parfois d'un correcteur à l'autre.

Nous avons pu montrer par exemple que l'appartenance d'un texte produit par un élève à un genre spécifié, en l'occurrence celui de la nouvelle, ne fait pas consensus ; certains correcteurs appréciant la réussite d'un élève, d'autres déplorant l'absence de respect de la consigne. Pour un même écrit, un enseignant reconnaît dans le texte produit par l'élève une « nouvelle à chute » de qualité, un autre ne reconnaît ni nouvelle ni chute dans le texte soumis à son appréciation.

Il en est de même pour un certain nombre d'interventions portant sur des dysfonctionnements lexicaux, grammaticaux, ou stylistiques. Le choix des temps dans un texte narratif apparaît par exemple comme une zone particulièrement problématique, propice aux divergences d'appréciation. En voici trois exemples retenus dans une même copie corrigée par trois correcteurs différents (C1 à C3) :

C 1

Je pass[ai] entre les personnes qui, elles, me hurlaient aux oreilles, [...]

Annotation marginale : « TPS Attention à la conjugaison de l'imparfait »

C 2

Annotation marginale : « Reprit (passé simple) »

Et voilà que le train de l'enfer repri[s] son élan, : j'[étais] soulagé.

Une voix se fit entendre [...]

Annotation marginale : « Ici l'imparfait n'est pas très heureux »

C 3

Une demi[~~e~~]heure plus tard, j'arrivai[~~s~~] enfin a la gare.

« Orth » « TPS Tu confonds imparfait et passé simple ici ! »

C1 comme C3 marquent leur attachement à l'utilisation des temps. C1 accorde une attention particulière à la morphologie verbale et relève ici une erreur : il présuppose une utilisation obligée de l'imparfait dans ce cadre, ce qu'on peut juger abusif. Il n'y a « erreur de conjugaison » que si l'on admet que l'emploi du passé simple est impossible. C3 accorde plus d'importance au « choix du temps » mais c'est aussi pour déplorer une mauvaise utilisation de l'imparfait semblant considérer que seul le passé simple est acceptable. C2 biffe le « -s » erroné et propose en marge la forme convenable. En revanche, il intervient curieusement sur l'imparfait qui suit ; on regrette l'absence de suggestion car il semble bien difficile de proposer une autre forme verbale.

Il faut admettre que les interventions enseignantes portent parfois sur des dysfonctionnements « supposés » et on peine à justifier la commande

magistrale de correction ou de réécriture. On doit ajouter que, en particulier dans des champs considérés comme les plus stabilisés, l'orthographe, le système verbal,... les correcteurs ne proposent jamais la possibilité d'un choix quand il existe mais renvoient le scripteur à un univers de contraintes et à une solution corrective unique.

Les divergences d'un correcteur à l'autre amènent à s'interroger sur les motivations de professeurs aux logiques et aux intérêts variables. On peut s'en rendre compte en observant la diversité des interventions sur le début de la copie suivante « la déposition de Baxter »¹⁴.

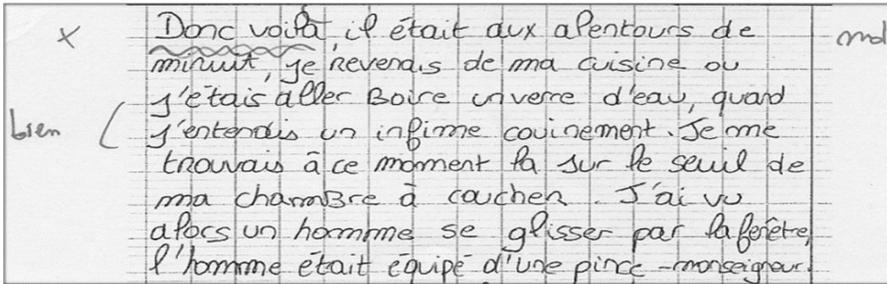


Figure 1 : COPIE BAX 4 / C1 (interventions du correcteur au stylo rouge)

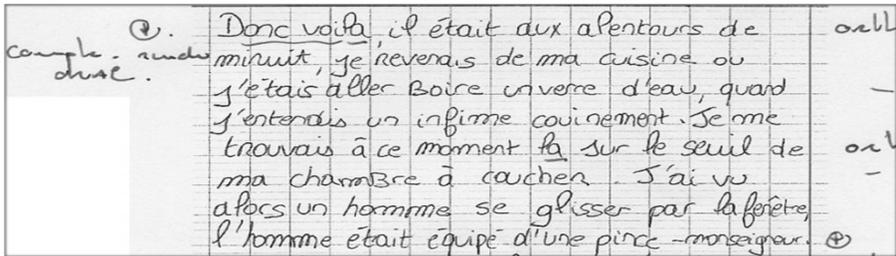


Figure 2 : COPIE BAX 4 / C2 (interventions du correcteur au stylo noir)

14. La consigne d'écriture demandait à l'élève d'imaginer et d'écrire la déposition faite au commissariat par un personnage nommé Baxter, témoin d'un cambriolage.

Donc voilà, il était aux alentours de minuit, je revenais de ma cuisine où j'étais allée boire un verre d'eau, quand j'entendis un infirme couinement. Je me trouvais à ce moment-là sur le seuil de ma chambre à coucher. J'ai vu alors un homme se glisser par la fenêtre, l'homme était équipé d'une pince-monseigneur.

Figure 3 : COPIE BAX 4 / C3 (interventions au stylo rouge : ajout d'accent sur « voilà », ajout d'accent et biffure du r final sur « aller », ajout de trait d'union et de l'accent dans « ce moment-là »)

Donc voilà, il était aux alentours de minuit, je revenais de ma cuisine où j'étais aller boire un verre d'eau, quand j'entendis un infirme couinement. Je me trouvais à ce moment-là sur le seuil de ma chambre à coucher. J'ai vu alors un homme se glisser par la fenêtre, l'homme était équipé d'une pince-monseigneur.

attention
expression écrite du
b b

Figure 4 : COPIE BAX 4 / C4 (interventions du correcteur au stylo rouge)

Donc voilà, il était aux alentours de minuit, je revenais de ma cuisine où j'étais aller boire un verre d'eau, quand j'entendis un infirme couinement. Je me trouvais à ce moment-là sur le seuil de ma chambre à coucher. J'ai vu alors un homme se glisser par la fenêtre, l'homme était équipé d'une pince-monseigneur.

lourd
C'est de l'él
Cadre précis

Figure 5 : COPIE BAX 4 / C5 (interventions du correcteur au stylo rouge sauf pour la marque verticale associée à la mention « cadre précis » et les soulignements « alentours de minuit », « j'entendis un infirme couinement », « glisser par la fenêtre » et « équipé d'une pince-monseigneur » au stylo bleu)

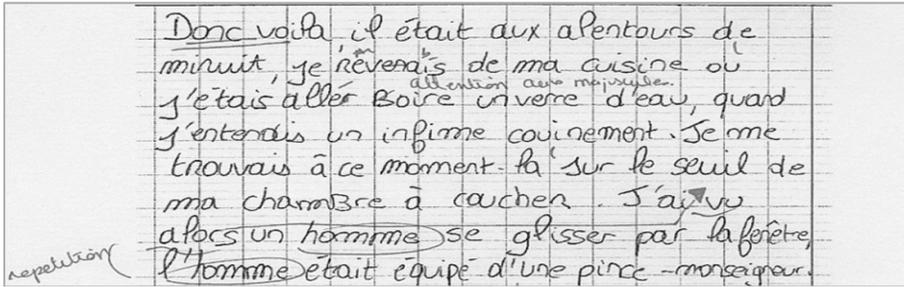


Figure 6 : COPIE BAX 4 / C6 (interventions du correcteur au stylo rouge)

Quand l'un des enseignants (C1) sanctionne les deux premiers mots du texte d'un « md » (mal dit), l'autre (C2) apprécie le recours à des marques d'oralité (voir l'indication marginale « [+] compte rendu oral ») dont la présence pouvait en effet se justifier compte tenu de la consigne de production. On voit par ailleurs que la pression de la norme orthographique ne s'exerce pas toujours de manière aussi rigoureuse ; lorsqu'un correcteur (C3) note l'absence d'accent sur « voilà », le correcteur C4 préfère discuter la pertinence de l'expression « il était aux alentours de minuit » (soulignée d'un trait ondulé rouge), expression qui en revanche se trouve valorisée par le correcteur C5 : ce dernier souligne en bleu dans le texte et mentionne positivement en marge « cadre précis » (toujours en bleu). On voit que la « répétition » fréquemment mise en évidence dans les copies d'élèves, déclenche les interventions de C5 et C6, alors qu'elle n'a pas retenu l'attention des quatre premiers correcteurs.

Au-delà des divergences d'intérêts voire des désaccords sur la « valeur » des choix scripturaux de l'élève, on voit que les stratégies d'intervention sont elles aussi hétérogènes. C4 et C5 soulignent l'erreur orthographique dans « j'étais aller » alors que C3 et C6 la corrigent directement. On note par ailleurs que, alors que C1 et C2 accordent une certaine importance aux accents, ils ne relèvent pas la graphie erronée de « j'étais aller ». De plus, quand une erreur redondante est signalée par un même enseignant sur le même devoir, il ne l'indique pas nécessairement au moyen d'une intervention stable. C4 demande d'assurer la graphie correcte d'un « b » minuscule une première fois en soulignant l'erreur par un trait ondulé, une seconde fois en entourant la graphie fautive.

LES INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS

Les exemples de distorsion d'un correcteur à l'autre sont fréquents, ils existent aussi chez un même correcteur¹⁵ ; les conditions de réalisation de la tâche, en particulier le temps qu'elle requiert, expliquent certaines surprises. Chargés d'une même tâche de correction, les enseignants développent des comportements qui sont vraisemblablement à mettre en rapport avec leur subjectivité de lecteur, leur représentation de l'activité de correction des travaux d'écriture et l'outillage correctif dont ils disposent. Malgré les divergences sur lesquelles nous reviendrons, il existe aussi des constantes dans les orientations de correction.

La première de ces constantes est sans doute la dimension « technique » de la correction. Elle est le fait d'un professionnel de la langue, l'enseignant, qui se charge de rendre « correcte » la production de l'élève. L'analyse des interventions des correcteurs montre que la recherche de mise en conformité du texte avec les normes, en particulier grammaticales et orthographiques, est largement dominante. Les interventions relevant de ce champ sont les plus nombreuses, sans doute parce que les erreurs, fréquentes chez les apprentis scripteurs, sont aisément repérables au fil de la lecture ; l'écart à la norme est considéré comme quasiment sans ambiguïté, signalé en vue d'une correction voire corrigé dans le texte en fonction de choix pédagogiques plus ou moins explicites.

Mais à la différence des erreurs sur le code *stricto sensu* qui sont traitées comme dichotomiques, - ou la forme employée par l'élève est bonne ou elle ne l'est pas -, d'autres interventions portent sur ce qui est perçu comme un dysfonctionnement d'empan syntagmatique, phrastique ou plus largement textuel ; l'existence ou non d'une intervention, le type et la forme de celle-ci, sont alors très variables. Et pourtant quand il y a trace écrite, et suggestion ou orientation pour une réécriture, celle-ci va presque toujours dans le même sens, celui du refus de la complexité. Lorsqu'un dysfonctionnement textuel est perçu, c'est dans la simplification de la « situation », c'est-à-dire du contexte référentiel proposé par le scripteur, ou de ses choix langagiers, que réside très majoritairement la solution adoptée par le correcteur. Dans le temps de réécriture qui suit, il s'agit alors pour l'élève en quête de réussite de produire un texte « lisse », exempt d'aspérités langagières ou référentielles.

15. Il ne s'agit pas de mettre en cause les compétences des correcteurs mais d'explorer les mécanismes à l'œuvre dans l'activité fortement automatisée de la correction.

On note que, soumis à une expérience de correction et de réécriture d'un texte d'élève à des fins d'amélioration, les enseignants tendent à préférer, dans les réécritures comme dans les corrections, la simple désignation stéréotypée à une élaboration descriptive éventuellement perfectible ; le balisage spatiotemporel et les outils de cohésion sont souvent réclamés plus par principe que par nécessité. Une syntaxe complexe est rarement bienvenue...

Les quelques phrases suivantes sont extraites d'un texte narratif fictionnel d'élève soumis à plusieurs enseignants chargés de proposer une correction mais aussi, si nécessaire, à une réécriture méliorative du texte initial :

Et voilà que le train de l'enfer reprit son élan, j'étais soulagé. Une voix se fit entendre, c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive, mais que tout le monde se rassure, rien de grave.

Si l'on en croit les interventions des correcteurs, le texte de l'élève contrevient à la tendance dominante du récit qui tend à enchaîner cause et conséquence dans cet ordre. La panne annoncée rétrospectivement « gêne » alors la lecture.

La gestion de cette anomalie est envisagée de diverses manières. Certains re-scripteurs privilégient la succession logique des événements et sont amenés à en modifier l'ordre : la prise de parole précède alors le nouveau départ. D'autres respectent l'ordre du texte et se répartissent en deux groupes aux stratégies différentes : les uns penchent pour une adaptation « linguistique » en utilisant les possibilités d'expression de l'antériorité telles que le plus-que-parfait, les autres annulent la référence à une panne dans le récit.

L'insertion du discours du conducteur retient aussi l'attention. L'élève est compréhensible et insère le discours du conducteur d'une manière originale : un premier élément s'inscrit selon la catégorie du discours narrativisé *c'était le conducteur qui nous annonçait la panne de la locomotive*, et le second peut être interprété comme du discours direct négligeant l'utilisation des guillemets *mais que tout le monde se rassure, rien de grave*.

Pour lever la difficulté, nombre de re-scripteurs recourent à l'évitement : ils effacent toute référence à une prise de parole. Pour d'autres, la solution réside dans l'homogénéisation de la modalité d'insertion du discours (*Une voix se fit entendre, rassurante, annonçant l'arrivée imminente*). Il apparaît que de manière tout à fait dominante, les stratégies de révision valorisent la régularité en simplifiant l'énoncé initial.

Sur ce plan, le comportement correctif confine au paradoxe si on le rapporte aux autres pratiques de la classe de français : alors que les activités

scolaires de lecture tendent à valoriser la complexité, que les activités d'écriture requièrent fréquemment la mise en œuvre de procédés découverts lors de lectures, la correction semble proposer une démarche inverse et commander presque systématiquement la « simplicité ». Toute interruption, toute hésitation du lecteur-correcteur dans la prise de connaissance du texte de l'élève risque alors d'être perçue comme un « embarras », le signe d'un dysfonctionnement textuel qui doit se résoudre par une simplification¹⁶.

Parmi les constantes des opérations de correction que nous avons pu identifier, nous devons aussi faire état d'un dialogue pédagogique qui s'ébauche parfois, mais on constate alors que les champs d'intervention du correcteur varient en fonction de la qualité attribuée à la production : autrement dit que le correcteur commence à donner un point de vue sur la dimension proprement littéraire de l'écrit ou tout simplement un avis de « lecteur » lorsqu'il juge que le texte le mérite. Faut-il attendre que la copie en vaille la peine pour que le dialogue pédagogique puisse véritablement s'instaurer ? L'interaction réelle entre le correcteur et le scripteur serait-elle réservée aux meilleurs ?¹⁷

Les constantes de correction ne masquent pas l'étendue des disparités entre les correcteurs et pour mieux comprendre ces réalités, il faut abandonner une conception qui nie la singularité du professeur. On peut bien sûr chercher dans la sophistication des outils correctifs une apparente scientificité qui garantirait la stabilité de la correction, mais peut-être serait-il plus utile et efficace de s'interroger sur les postures que chacun développe de manière spontanée et sur leur pertinence au regard des productions soumises à correction. L'étude systématique des interventions sur un corpus significatif de productions permet de définir ce que nous avons appelé des « postures de correction¹⁸ ».

16. Le processus de correction semble renvoyer spontanément au précepte de Nicolas Boileau selon lequel « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément ».

17. Ces deux questions renvoient de fait à la subjectivité des correcteurs. Parmi ces derniers, tous ne reconnaîtront pas nécessairement les mêmes textes comme aboutis, comme des textes de qualité, mais tous reconnaîtront un ou des textes qui leur semblent les plus proches du « texte attendu » ou les textes qui ont leur préférence. Ces réalisations sont le plus souvent celles qui engendrent des « commentaires » échappant à une correction à dominante négative et injonctive.

18. Ces réflexions sont redevables aux travaux de Dominique Bucheton sur les « postures de lecture » des collégiens (Bucheton, 1999, 2000).

LES POSTURES DU CORRECTEUR

La comparaison systématique des « traces de correction » nous a permis d'isoler par-delà les différences d'appréciation face aux textes d'élèves, plusieurs manières d'intervenir et d'envisager les interactions entre l'élève-scripteur et le professeur-correcteur. Nous avons pu en distinguer cinq¹⁹ :

La posture du « gardien du code » : sa mise en œuvre, parfois limitée à des soulignements ponctuels, est sans relation directe avec le texte lu et vise avant tout une mise en conformité de la production de l'élève avec la norme linguistique. Cette posture évite toute implication forte du lecteur. Elle se déclenche de manière quasi automatique, au fil de la plume, et convient à n'importe quel texte, quel que soit son mode de production et sa pertinence.

La posture du « lecteur naïf » s'intéresse moins au langage qu'à la représentation du monde.

L'implication du lecteur est évidente : implication d'un lecteur qui croit, qui veut croire, ou feint de croire en la réalité du référent proposé. Cette posture tend à accréditer une conception « transparente » du langage. Le professeur adopte une attitude lectorale à finalité éthicopraticque au sens de Bernard Lahire (Lahire, 1993). Le lecteur naïf, « craignant » de ne pas tout comprendre, fait souvent part de son étonnement, et interroge le scripteur. On peut penser que les questions posées alors sont susceptibles de renvoyer l'élève, non pas à une défaillance en tant que sujet, mais à des préoccupations de scripteur soucieux de se faire mieux comprendre.

La posture « stimulus-réponse » prend comme point de référence le sujet à traiter et les consignes afférentes. L'idéal implicite du correcteur qui privilégie cette posture est la bonne adaptation du texte de l'élève à la commande magistrale. Le rôle du correcteur est principalement technique, au sens du respect de la tâche à accomplir voire du réinvestissement de savoirs requis par le sujet. L'écriture doit alors rendre visible les compétences acquises.

L'originalité pourrait bien devenir soudain un obstacle à l'appréciation positive du texte. Le scripteur est réduit à sa dimension d'apprenant au sens le plus étroit du terme, l'écriture scolaire se limitant alors à l'acquisition d'habiletés scripturales diverses.

La posture d'« éditeur » : elle tient compte de la spécificité du texte tant sur le plan des contenus que des choix langagiers. Le professeur commente et fait des suggestions qui s'appuient sur le « déjà écrit », le texte est

19. Nous avons présenté ailleurs (voir bibliographie) les exemples qui nous ont permis de caractériser chacune d'entre elles.

considéré en devenir. Le correcteur, dont l'objectif principal est l'amélioration, incite à une révision textuelle, cherche à développer une dynamique de réécriture.

La posture du « critique » : Le correcteur se fait commentateur d'un texte mis à distance.

Le texte devient un objet de réflexion, à la manière d'un texte littéraire lors d'une lecture analytique. Les annotations portées semblent se rapprocher de notes de lecture et traduisent une circulation relativement libre de l'ensemble au détail. Cette posture est rare dans le corpus qui a permis d'élaborer cette typologie. Elle apparaît lorsque le devoir est jugé de qualité, qu'une possible connivence avec le scripteur est postulée par l'enseignant-correcteur qui fait référence ou exprime des jugements de nature esthétique ou stylistique.

Une typologie des postures peut présenter un réel intérêt : elle apporte une meilleure connaissance des conduites de correction, une meilleure connaissance des correcteurs dans leur diversité, une meilleure connaissance du correcteur dans sa singularité, sachant que chaque enseignant est susceptible d'activer une ou plusieurs de ces postures en fonction de dispositions personnelles mais aussi du passage d'une copie à l'autre, d'un niveau d'enseignement à un autre voire d'un objectif de correction à un autre.

La mise en évidence et la réflexion sur les postures, qui peuvent cohabiter chez le même correcteur, se succéder, se superposer, devraient permettre de faire sortir l'activité de correction de sa confidentialité, et aider les correcteurs à échapper à des conduites routinières relativement impensées, pour adopter en fonction des contraintes qu'ils se donnent la possibilité d'intervenir plus consciemment et plus efficacement.

LA RESSOURCE E-CALM

La description et l'analyse des écrits d'élèves et des corrections écrites supposent de réunir de nombreux corpus, accompagnés des métadonnées qui permettent de contextualiser les situations de mise en écriture et de correction²⁰.

20. Les corpus écrits émanent de situations pédagogiques variées, elles ne permettent malheureusement pas toujours de recueillir des écrits initiaux corrigés suivis d'une réécriture.

La recherche E-Calm²¹ a permis de construire une importante base de données à même de faciliter les investigations sur les écrits d'élèves. On rappellera que le projet a réuni une équipe de 23 chercheurs, linguistes ou spécialistes des sciences de l'éducation, venant de quatre universités et laboratoires différents : laboratoire Clesthia de la Sorbonne Nouvelle, laboratoire Circeft de Paris Saint-Denis, laboratoire CLLE de Toulouse Jean-Jaurès, laboratoire Lidilem de Grenoble-Alpes. Sont désormais mis à disposition environ 4500 écrits accompagnés chaque fois que possible de leurs avant-textes transcrits et annotés²² avec un système de codage conçu spécifiquement.

Les données numérisées permettent, à travers la mise à disposition de multiples productions, de mesurer les compétences des scripteurs²³, d'analyser comment les enseignants qui les ont suscitées les apprécient et d'envisager comment il est possible d'outiller les enseignants afin que leurs interventions sur les copies deviennent des outils d'aide à l'écriture.

L'augmentation du nombre de corpus de travaux écrits disponibles de l'école à l'université et leur numérisation posent aussi de nouveaux problèmes de catégorisations des erreurs des scripteurs et des interventions des enseignants. En fonction des besoins, certains descripteurs ont ainsi été précisés et chaque intervention a dû être spécifiée avec une précision augmentée.

Sur les plans sémiotique et métadiscursif, l'intervention verbale (énoncés verbalisés) est distinguée de l'intervention non verbale (soulignements, biffures, signes divers), les interventions commentatives (interventions non verbales ou commentaires verbaux) sont distinguées des interventions non commentatives (les modifications du texte apparaissent sous forme de correction par surcharge, biffure ou ajout) ; une intervention est aussi définie par sa portée, globale ou locale, et sa localisation sur le support d'écriture (en partie haute, basse, sur le côté du texte de l'élève, ou en interligne).

Les descripteurs ci-dessus peuvent ensuite être croisés avec d'autres caractéristiques de l'intervention. Celle-ci fait-elle référence à la consigne ou à un intertexte commun, fait-elle référence au contenu, à l'expression, ou à la langue ? Sous quelle forme syntaxique l'enseignant intervient-il ? Un syntagme, une phrase... Quelle modalité d'énonciation privilégie-t-il ?

21. Voir la note 2 ci-dessus.

22. Voir note 1.

23. Les compétences sont chaque fois que possible rapportées à l'âge des scripteurs, à leur inscription dans le curriculum et aux caractéristiques de leur milieu.

L’assertion, l’interrogation, l’injonction (par un impératif ou par un infinitif)²⁴.

On peut alors espérer approcher d’une typologie des traces qui soit opératoire sur un large ensemble des textes produits dans l’enseignement scolaire et universitaire et qu’elle rende possible de nouvelles investigations.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Les travaux menés dans le cadre de la recherche E-Calm revisitent les études antérieures sur l’orthographe, la cohérence et la cohésion textuelles, et sur les interventions des enseignants sur les copies ; ils permettent de renforcer considérablement la quantité, la diversité et la précision des critères de description et d’analyse des textes et des interventions, et facilitent la mise en relation des éléments observés sur les copies et des caractéristiques contextuelles, principalement sociologiques et didactiques, de l’écriture.

Dans la perspective d’un apprentissage continué de l’écriture, l’étude des interventions des enseignants met en évidence des différences entre les niveaux d’enseignement mais elles restent limitées. Les commentaires globaux sont peu nombreux dans le premier degré, les interventions sur la mise en texte et ses enjeux sont plus fréquentes au collège et les commentaires explicatifs sont présents en nombre dans le corpus d’écrits universitaires ; mais il est possible que les variations soient plus individuelles, donc en relation avec la singularité du correcteur, que dépendantes du public corrigé.

L’interrogation de la base d’E-Calm permet aussi de vérifier qu’un correcteur tend à être plus indulgent avec les élèves qui produisent un texte dans une langue écrite conforme aux attentes scolaires. Cela signifie qu’une copie bien orthographiée a toutes les chances d’être mieux considérée dans d’autres champs et de générer une indulgence qui sera refusée aux scripteurs en difficulté avec le code orthographique.

En revanche, la satisfaction du correcteur quant au style et au contenu engendre souvent un relâchement de l’attention aux erreurs, en particulier orthographiques, alors qu’une copie moins « élégante » aurait toutes les

24. On peut distinguer assez nettement des injonctions par impératif qui souvent semblent commander un travail immédiat de correction sur l’écrit en cours, « Utilise les temps qui conviennent (récit) », d’injonctions par infinitif orientées plus généralement vers une révision de savoirs supposés acquis, « Revoir les temps du récit ».

chances de voir le correcteur redoubler d'attention à toutes les erreurs orthographiques et morphosyntaxiques...

L'identification des logiques et des postures d'enseignants face aux écrits d'élèves, assise sur la précision et l'exhaustivité de la description des interventions, permet d'interroger certaines pratiques. Elle peut en particulier susciter de nouvelles perspectives de formation à la lecture et à la correction des travaux des « apprentis scripteurs » et permettre d'interroger la fonction formative des interventions des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON, D. (1999), « Les postures de lecture des élèves au collège », dans P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire, La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble.
- BUCHETON, D. (2000), « Les postures du lecteur », dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature*, Delagrave – CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-213.
- CLAUSS *et al.* (2013). *Rapport de l'Inspection générale sur la mise en œuvre des programmes de 2008*.
- DOQUET, C., ENOIU, V., FLEURY, S., MAZZIOTTI, S. (2017), « Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves », *Corpus*, n° 16. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/corpus.2776>
- DOQUET, C. & PILORGÉ, J.-L. (2020), « La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative », *Repères* n° 62, p. 191-213.
- ELALOUF, M.-L. (2016), « L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014 », *Pratiques*, n° 169-170. [En ligne] <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- GARCIA-DEBANC, C. (1989), « Quand dire ce n'est pas faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits », *Repères*, n° 79, p. 63-75.
- HALTÉ, J.-F. (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n° 44, p. 61-69.
- LAHIRE, B. (1993), « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 17-26.
- PILORGÉ, J.-L. (2008), *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves*. Thèse de Doctorat en langue et littérature françaises, Université de Haute-Bretagne Rennes II.
- PILORGÉ, J.-L. (2010), « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves », *Pratiques*, n° 145/146, p. 85-103.