

# La copie d'élève : un objet commun pour apprendre et enseigner

*Hélène, Savin*  
*PRCE Lettres, UGA -INSPÉ de Grenoble*  
*& Doctorante, Laboratoire LIDILEM*

## Mots-clés

copie d'élève, compétence « écrire », postures pour évaluer, anaphore, lexique

Pour le présent article, nous choisissons l'écriture inclusive, afin qu'elles et ils soient - tou-te-s - représenté-e-s. Nous faisons vivre la langue.

« [Le] texte [est] un programme d'action » « Tout texte est la trace linguistique laissée par la mise en œuvre ou l'exécution d'un (tel) programme » (Apotheloz, 1995)

## De la genèse du travail de recherche

Nous avons très souvent, trop souvent, entendu les élèves de nos classes, et quel que soit le niveau de ces dernières, de la sixième à la terminale, nous dire, lors de productions d'écrits, qu'elles et ils n'avaient pas les mots pour s'exprimer ou bien alors utilisaient toujours les mêmes mots. Si des mots lexicaux, ceux qui portent un sens et des nuances en eux, peuvent manquer aux élèves, nous avons remarqué que les mots grammaticaux engendrent eux aussi des problèmes quant à leurs emplois. Ces « petits mots » d'apparence simple constituent en effet des coquilles vides égrainées au fil du texte que la lectrice ou le lecteur doit remplir en retrouvant les inférences pensées par la personne qui a rédigé le texte. Ces mots grammaticaux participent à la cohésion textuelle. Or, assurer la cohésion textuelle constitue un exercice d'écriture pointilleux où l'anaphore prend toute sa place. Nous travaillons dans le cadre de notre thèse, travail de recherche dirigé par Francis Grossmann, professeur émérite en Sciences du Langage, Lidilem, Université Grenoble Alpes et codirigé par Ophélie Tremblay, professeure à l'Université Québec à Montréal, sur la question des anaphores dans des productions d'écrits de lycéens.

## Écrire au lycée

Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons constitué un corpus desdites productions. Les apprenants sont en classe de seconde. Au cours de l'année scolaire 2017-2018 nous avons recueilli cinq types d'écrits différents : un écrit d'invention (article de presse), un incipit, un écrit d'appropriation (questionnaire de lecture), une réponse à une question sur un corpus de textes (désormais ancien exercice type baccalauréat) et une partie de commentaire rédigée (exercice type baccalauréat). Pour chacun des types, nous avons une base de 48 copies d'élèves d'un lycée général et technologique de l'agglomération grenobloise.

Nous prenons appui aujourd'hui sur ce corpus et évoquons deux des travaux d'écriture recueillis pour ce dernier à savoir l'écrit d'invention « un article de presse » et l'écrit d'appropriation via un questionnaire de lecture.

En ce qui concerne l'article de presse, il a été réalisé lors de la séquence où nous traitons l'objet d'étude « La tragédie et la comédie au XVIIe siècle : le classicisme » et étudions l'œuvre intégrale *Britannicus* de Racine. Au fil de la séquence, les élèves réalisaient un carnet de metteur en scène. Afin d'évaluer leur appropriation de l'œuvre et travailler l'écriture, nous avons demandé aux élèves de rédiger un article pour un magazine people. *Britannicus* devenait contemporain et les élèves des journalistes. La production devait être argumentative, voire même polémique. La classe constituait le comité de rédaction pour choisir les articles à publier.

Le second travail d'écriture est plutôt un écrit d'appropriation déclenché par des questions. Nous travaillions dans cette autre séquence sur l'objet d'étude « Le roman et la nouvelle au XIXe siècle : réalisme et naturalisme ». Pour ce faire, les élèves avaient lu, entre autres, deux nouvelles du XIXe : *Aux champs* de Guy de Maupassant et *Celle qui m'aime* d'Emile Zola. Elles et ils devaient répondre à quatre questions. Pour la nouvelle de Maupassant, nous leur demandions si le dénouement leur paraissait cruel et ce que nous apprenait cette nouvelle quant au XIXe siècle. Suivaient deux questions sur la nouvelle de Zola. Qui est « celle qui m'aime » ? Que nous apprend cette nouvelle quant au XIXe siècle ?

Le dispositif concernait donc des pratiques de classe ordinaires. Les élèves écrivaient, nous évaluions ces écrits. Nous avons par là l'objectif de développer la compétence « Écrire » grâce aux évaluations formatives chez nos élèves.

## Évaluer...

Il nous faut dès lors définir la posture pour évaluer que nous avons adoptée. Nous examinons les productions d'écrit des élèves comme de véritables textes et non pas comme de simples copies à corriger. La copie constituait un objet pour enseigner.

Notre travail de recherche portant sur la question de la gestion des anaphores, nous avons recueilli pour notre corpus des productions des élèves, nous avons donc scanné les copies avant l'évaluation et annotations car celles-ci ne présentaient pas d'intérêt particulier pour notre recherche.

## **Des copies.**

Pour développer nos propos, à savoir la copie d'élève : un objet pour apprendre et enseigner, nous proposons de (re)faire l'analyse de six copies ou extraits issus de notre corpus. L'orthographe des élèves est conservée de façon à ce que l'évaluation soit réalisée en conditions réelles. Pourtant nous ne dirons rien au sujet de l'orthographe, sachant que son évaluation est en quelque sorte un réflexe de correct·rice·eur bien installé et que nous souhaitons ici forcer un autre regard sur la copie.

La première série de trois copies est issue du « type » écrit d'invention-article. Nous nous permettons, afin de mieux apprécier les productions des apprenant·e·s, une brève digression pour rapporter un résumé de la pièce de théâtre *Britannicus* sur laquelle porte l'écrit d'invention.

« L'empereur Claude a eu de Messaline un fils, Britannicus, avant d'épouser Agrippine et d'adopter Néron, fils qu'Agrippine a eu d'un précédent mariage. Néron a succédé à Claude. Il gouverne l'Empire avec sagesse au moment où débute la tragédie. Racine raconte l'instant précis où la vraie nature de Néron se révèle : sa passion subite pour Junie, fiancée de Britannicus, le pousse à se libérer de la domination d'Agrippine et à assassiner son propre frère [adoptif]. » ( [https://fr.wikipedia.org/wiki/Britannicus\\_\(Racine\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Britannicus_(Racine)) ) Narcisse, à la fois gouverneur de Britannicus et confident de Néron, joue un rôle conséquent auprès de Néron.

Dans cette première copie (CA1) extraite de notre corpus de thèse, l'élève a choisi de centrer son article sur le personnage de Narcisse.

Narcisse.	un	traître?!
-----------	----	-----------

Narcisse est accusé de trahison ! **Son** titre de gouverneur ne fait pas de **lui** un bon homme ! Bien au contraire, c'est un assassin! D'après les dires de Burrhus... c'est **lui** qui aurait rempli la coupe de Britannicus « avant qu'il tombe sur son lit sans chaleur et sans vie ». Cette acte fait de **lui** le complice de Néron , **il** à commis un crime !!! Alors que l'on pleure la mort de Britannicus « **sa** perfidie joie éclate malgré **lui** ». Alors que le monde **le** croyait innocent, **il** manigance depuis le début avec notre empereur. Est-**il** pour quelque chose dans l'arrestation de Junie ? ! Nous avons des monstres au pouvoir! Il faut, que tout le monde le sache ! Avant qu' il n'y est d'autres attentas! En ce moment même **il** est peut-être en train de manigancer un nouveau crime ! Il faut arrêter !

Les formes de rappel, pour un souci de lisibilité et parce que nous utilisons ce filtre de lecture comme entrée, sont en caractères gras. Elles montrent que Narcisse est le centre de toutes les attentions dans cet article. De plus, le titre et son apposition sont très explicites et de par sa ponctuation, ce titre surprend le lecteur et installe d'emblée un doute voire une polémique. Le lème « traître » porte en effet en lui un degré de négativité très fort. Le ton est donné. La copie va-t-elle offrir une accusation ? Si nous observons les formes de rappel, nous constatons qu'elles sont principalement des pronoms personnels ( 4 occurrences de « lui » , 4 occurrences de « il » , une occurrence de «le ») pour deux déterminants possessifs ( « son » et « sa »). Narcisse n'est employé qu'au tout début, dans le titre et comme premier mot de l'article. Les formes de rappel sont d'un point de vue catégoriel assez peu variées. Par contre, les caractérisations se révèlent plus riches. Narcisse aux yeux de l'élève journaliste est un « traître \*», « pas » un « bon homme », un « assassin ». Il est qualifié par un adjectif « perfide ». De plus, il est défini comme « le complice de Néron » et avec ce dernier « des monstres ». Un champ lexical négatif et violent caractérise donc Narcisse. L'élève amène la personne qui lit son article vers un jugement sans appel pour Narcisse. Enfin, nous pouvons remarquer que les verbes contribuent à cette révélation sombre de Narcisse; du conditionnel passé « aurait rempli » nous parvenons à « à commis un crime » et il « manigance depuis le début ». L'élève rédige une alerte : Narcisse est un meurtrier qui représente un danger potentiel pour la population.

Si nous nous étions tenue à la posture de « gardienne du code<sup>1</sup> » nous n'aurions peut-être pas mis en valeur les caractéristiques rédactionnelles présentées ci-dessus. Ainsi, le retour annoté à l'élève, s'il souligne les erreurs orthographiques et syntaxiques, se doit de montrer aussi les caractéristiques rédactionnelles et discursives de l'élève. . Nous valorisons la caractérisation de Narcisse et invitons l'élève à reprendre sa production d'écrit pour retravailler les formes de rappel « il » et « lui » et ce afin de renforcer ses propos. Ainsi, l'enseignant·e apprend de l'objet-copie, bâtit et l'élève apprend de sa production, la copie est bien objet d'un double apprentissage.

La deuxième copie (CA2) extraite du corpus « article » place au centre de ses propos non plus un personnage, mais un évènement, la mort de Britannicus et son présumé responsable, Néron. L'élève

<sup>1</sup>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.*

fait une confusion entre deux personnages Agrippine la mère de Néron et Junie amante de Britannicus. C'est l'amoureuse éperdue qui est interviewée.

La mort de Britannicus : mort accidentelle ou coup monté de **Néron** ? La vérité par Agrippine. La vérité sur la mort de Britannicus bien enfin d'être dévoilé, ça mort n'est pas accidentelle Comme on a pu vous **le** faire croire, il sagit d'un MEURTRE ! Oui vous avez bien lu MEURTRE. Toutes les balivernes raconté par **Néron** n'était la que pour cacher son crime. Nous avons interviewer Agrippine pour avoir mots à mots les raison de cette colère, au point de tuer Britannicus, qui a pris possétion de **Néron** : Agrippine répond : « **Néron** n'a pas tuer mon Britannicus de **lui-même**, **Néron** étant un homme de courage, **il** a préféré donner l'ordre de l'empoisonné à Narcisse que de le faire **lui-même**. **il** n'avait pas de résonne valable pour ordonner cette acte, juste des résons personnelle, mais aussi beaucoup de jalousie. J'aimais et j'aime toujours Britannicus, la mort n'arrête pas l'amour, et sa **Néron** n'a jamais voulu l'accepter **il** me voulait à tout prix est cela à c'est risque est péril. Mais maintenant que Britannicus, **son** frère n'est plus de ce monde, rien ni personne ne pourra l'arrêter...**Néron** est devenir **un monstre**. » Vous connaissez maintenant le monstre qui sommeil en Néron. Loin du **Néron** que nous connaissions peut d'années avant cette acte, maintenant méfier vous de **cette infâme personnage**.

Le nom du personnage, Néron, est très souvent répété (8 occurrences) et se trouve quasi systématiquement sujet au début de la phrase ou en tête de groupe mots. Comment analyser cette répétition ? Est-ce une faiblesse dans la gestion des anaphores ou une accentuation marquée (et non forcément consciente) de l'apprenant·e pour accrocher la lectrice ou le lecteur ? Quoi qu'il en soit, l'effet sur le destinataire est à signaler afin que l'élève en prenne conscience et décide de conforter et/ou retravailler ce point. De même, en termes de stratégie discursive, nous relevons le dernier groupe nominal de l'article. « cette infâme personnage », désigne Néron et met en relief le point final. En effet, si le titre interroge quant à la mort de Britannicus, très vite et tout au long du texte, cette mort est reprise et qualifiée de meurtre. Voilà les caractéristiques que nous retenons-apprenons de cet objet-copie, que nous mettons en valeur auprès de l'élève pour l'amener à en prendre conscience, pour qu'elle ou il puisse apprendre de sa copie, reprendre son écrit et l'améliorer.

Pour finir avec l'écrit d'invention, nous proposons d'analyser une troisième copie-article (CA3). Nous l'avons choisie parce qu'elle se distingue des deux autres.

Quel aurait été le véritable dessein de Burrhus ?

L'affaire Néron, qui avait jusqu'à aujourd'hui produit beaucoup de bruit, de soupçons, de rumeurs, à été d'un coup élucidée. Il y a quelques jours, **l'Empereur** a atteint **son** objectif. Au début, **il** fut aimé, ensuite, **il** fut soupçonné, aujourd'hui, **il** est accusé. Accusé d'un assassinat. De l'assassinat de **son** frère et rival Britannicus. Mais alors que Néron est au centre de l'attention, un personnage reste dans le flou. Il est officiellement le gouverneur de Néron : Burrhus. Lors de cette affaire, une suite d'événements ont abouti à une conclusion étonnante : Burrhus aurait mené une double vie, aurait travaillé pour et contre l'Empereur, donc la question : quel fut donc le dessein de Burrhus dans cette affaire ?

D'abord loyal envers **l'empereur**, il l'aurait aider à écarter Agrippine du trône, et fait exilé l'honorable Pallas à **sa** demande. Ça aurait donc été juste après l'enlèvement de Junie qu'il aurait retourné sa veste, il reprochait à l'Empereur une passion démesurée et une cruauté inégalable. Il partit donc trouver Agrippine pour lui expliquer le dessein de l'Empereur. Arrive alors que l'heure fatidique. Il essaie de faire retrouver la raison à **Néron**, et **celui-ci** ment en le rassurant. **Néron** organise le banquet, empoisonne **son** frère sous les yeux ébahis de Burrhus. C'est à ce moment qu'il comprend, trop tard, son tort dans sa confiance envers **l'empereur**.

Deux personnages, Burrhus et Néron occupent la scène pour cet article. D'un point de vue syntaxique, les phrases souvent complexes s'enchaînent grâce à des connecteurs logiques. Nous observons une plus grande variété dans les formes des anaphores, « il » « lui » « l' » « son » « sa » « celui-ci ». Le conditionnel est employé à bon escient. La construction et la cohésion du texte sont satisfaisantes, ce que nous valorisons auprès de l'apprenant. Quid cependant de l'effet sur le destinataire. La production ressemble davantage à un résumé légèrement subjectif, mais pas à l'article de presse argumentatif voire polémique destiné à emporter la lectrice ou le lecteur. La tonalité reste un peu trop neutre. C'est pourquoi la lecture d'articles plus engagés, comme les deux précédents par exemple, est faite en classe - comité de rédaction. Elle permet de percevoir cela et ouvre la réflexion sur ce qui pourrait être dynamisé. De même, nous pouvons imaginer des binômes ou des groupes d'élèves qui unissent leur potentiel différent pour réécrire chacun-e leur article.

L'un et l'autre moment nous permettent de travailler l'effet de l'écrit sur le destinataire et offrent la possibilité de mettre en exergue les forces en présence. Nous procédons ensuite aux retours individuels enrichis désormais par le moment de partage constructif.

En plus de ces retours individuels, nous menons un moment de langue à partir d'un relevé d'erreurs « un bonne homme » « cette acte » « cette infâme », nous amenons les apprenants à porter leur attention sur ce que nous entendons (ici la liaison) et ce que nous écrivons. Certain.e.s font le lien avec leurs SMS de « bonne anniversaire » !

Ainsi, la copie est bien un objet pour apprendre et enseigner.

Nous nous tournons maintenant vers l'écrit d'appropriation (via un questionnement) que nous avons recueilli pour notre corpus de thèse. Nous ne retenons que la réponse à la première question car nous avons remarqué une certaine redondance par copie dans la manière de répondre, or ce fait se répercuterait dans l'analyse, le signaler suffit. Nous choisissons aussi cette question parce qu'elle engage l'élève. Le dénouement te paraît-il cruel ? Le « moi » qui s'exprime, n'est plus celui d'un·e journaliste en herbe, mais bien l'élève elle-même ou lui-même. Comme nous l'avons fait pour les extraits précédents, nous analysons d'abord les anaphores.

Le dénouement est cruel car Charlot réagit très mal lors du retour de Jean quand **il** le voit élégant, riche et fiancé à la femme dont **il** est amoureux donc **il** s'énerve contre **ses** parents **il** ne comprend pas pourquoi **ses** parents ne voulait pas **le** donner aux riches. **Ces** parents choquées et atermé, la mère de Charlot finie par se suicider.

L'anaphore pronominale dans cette copie (CL1) est surexploitée. La réponse est brève et se compose de deux phrases. La première est très longue, nous y relevons quatre occurrences de « il » et un « le », tous ces pronoms renvoient à Charlot. Cependant dans la proposition « dont il est amoureux », le référent de l'anaphore est ambigu. Nous connaissons l'histoire c'est pourquoi nous comprenons que l'élève évoque Charlot. Sans souvenir ou lecture de la nouvelle, nous aurions pu penser que Jean épouse la femme dont lui Jean est amoureux. De plus, l'élève raconte plus la nouvelle qu'il ne répond à la question. En effet, seule la réaction de Charlot est pointée, elle vaut justification, pour l'élève, de la cruauté du dénouement. Or, nous attendons davantage, la cruauté du dénouement vient certes de la réaction de Charlot, mais cette réaction met à nue des valeurs qui s'opposent entre les parents et leur enfant. Nous échangeons en classe entière pour dépasser le simple constat, la réaction de Charlot, et appréhender la portée éthique de la nouvelle. Cet échange collectif permet de lister des éléments de réponse. C'est pourquoi au-delà de la forme, le contenu dans cette production est à retravailler, à réécrire.

Le deuxième extrait de copie (CL2) ressemble en bien des points au premier.

Le dénouement de la nouvelle de Guy de Maupassant est cruel car **Charlot** le fils des Tuvaches est jaloux de la situation de Jean car sa aurait dû être lui. Plein de colère **il** se fâche contre **ses** parents qui ne voulaient pas **le** vendre, **il** décide donc de quitter **ses** parents et de ne plus les revoir. Cette décision est cruelle pour **ses** parents qui eux pensaient avoir bien fait en refusant de **le** vendre.

L'élève emploie des anaphores pronominales, cette fois variées et à bon escient ainsi que le déterminant possessif « ses ». Aucune ambiguïté ne paraît. Si la réponse est plutôt brève, elle est organisée tant au point de vue syntaxique que sémantique. Pour ce faire, des connecteurs logiques ponctuent la production. Le groupe nominal « cette décision » donne de l'ampleur à la réponse : la raison de la cruauté est pointée et permet d'enchaîner pour clore les propos sur le décalage de valeurs

entre Charlot et ses parents. Nous valorisons cette stratégie discursive auprès de l'élève et lui conseillons de renforcer « pensaient avoir bien fait ».

Nous constituons un florilège de réponses à lire avec entre autres ces deux productions pour déclencher la discussion et l'échange évoqué quelques lignes plus haut.

Le troisième extrait (CL3) quant à lui montre une réponse bien menée qui correspond aux attentes.

Le dénouement nous semble cruel car les Tuvache, malgré la pauvreté et leur misérable situation, n'ont pas accepté de vendre **leur** fils Charlot. Pour **eux**, selon **leurs** valeurs et **leur** principes, un enfant ne se vend pas quelqu'en soit le prix. **Ils** ont donc continuer de **s'en** occuper et l'élever eux-mêmes. **Le** garder avec **eux** signifiait être privé d'une source de revenu supplémentaire non négligeable vu **leur** situation, malgré **ça**, **ils** se sont sacrifiés pour l'enfant. Enfin après toutes ces années de dur labeur et avec la perte de deux de **leurs** fils, Charlot se rebelle contre **ses** parents après avoir vue Jean et avoir compris **ce** qu'**il** aurait pu être **s'il** avait été vendue, **il** décide de quitter le nid familial Énervé contre **ses** parents. On voit donc un dénouement cruel car les Tuvache renoncent à l'argent pour **leur** fils malgré leur pauvreté et **celui-ci**, en retour, **les** rejette.

La réponse revêt un certain nombre de qualités. Par le pronom personnel « nous » l'élève s'engage. De plus, l'utilisation des pronoms en reprise est judicieuse. À cela s'ajoutent aussi des déterminants possessifs et démonstratifs. Des connecteurs logiques assurent la cohésion du texte produit. L'opposition de valeurs apparait. La portée argumentative de la réponse est marquée par l'ouverture « nous semble cruel » et la clôture « on voit donc un dénouement cruel ». Le vocabulaire est plutôt nourri, nous notons le champ lexical de la besogne associée au sacrifice. Nous saluons les qualités de cet écrit et invitons l'élève à valoriser davantage encore ses éléments de réponse. Ainsi, il pourra reprendre la construction de la longue phrase « Enfin après toutes ces années... contre **ses** parents. » et jouer sur les degrés d'intensité des termes exprimant le sacrifice et la douleur.

Là encore, chacune des réponses est un objet pour apprendre et pour enseigner.

### **L'objet-copie et son évaluation.**

L'objet dont il est question est la copie d'élève. Cette dernière fournit une trace de son écrit scolaire. Or, si l'écrit scolaire est normé, c'est-à-dire qu'il suppose un cadre et des attendus, il révèle néanmoins la stratégie discursive de l'élève à l'écrit, qu'il s'agisse d'une stratégie consciente ou inconsciente.



S'intéresser à la copie d'élève suppose dès lors de réfléchir à la posture - voire les postures<sup>2</sup> ? - à adopter lors de l'évaluation. Catherine Tauveron exprime la « tension chez les enseignants entre la difficulté d'intervenir didactiquement sur la matière subjective et la nécessité cependant de construire des savoirs et savoir-faire. » (Tauveron, 2007) Faut-il être un « gardien du code », un « lecteur naïf », un « éditeur », prendre la posture « stimulus-réponse » ou celle du « critique » ? (Pilorgé, 2010) ? Il faut décider. La copie est un objet, par là une construction, si l'enseignant·e évalue l'objet, elle ou il regarde aussi l'architecture et les finitions. L'expertise de la personne qui évalue doit permettre soit d'embellir l'objet, soit de le mettre en conformité, tout en se tournant vers l'avenir et motiver de nouveaux objets. Cette personne se définit à la fois professeure, lectrice, évaluatrice et déclencheuse. En somme, une nécessaire posture à multiples facettes. Ainsi, cette copie qui a été au centre de l'attention de l'élève devient centre d'intérêt pour son enseignant·e et ce avant un retour entre ses mains. Pour J-L. Halté<sup>3</sup> la production d'écrit est à la fois un « point d'aboutissement » et un « point de départ ». Se trouve dans ce regard l'idée de continuum souligné dans le circuit de la copie : élève - enseignant·e - élève. De cette manière, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas cloisonnés, mais bien conjugués ensemble. Et le fait que l'évaluation est « un levier pour mieux faire « apprendre » (Rey & Feyfant, 2014) prend tout son sens.

## **En quoi la copie d'élève peut-elle être un objet pour apprendre ? Pour enseigner ?**

L'examen approfondi des copies permet à l'enseignant·e de mettre en valeur les stratégies discursives particulières - singulières ? - de ses élèves. Comment l'apprenant·e organise-t-elle, organise-t-il sa production ? Comment est assurée la cohésion textuelle ? Une cohésion textuelle où les anaphores prennent toute leur place. Qu'apprend l'enseignant·e de « la trace linguistique » (Apotheloz, 1995) laissée par l'élève sur sa copie ? C'est pourquoi la copie est bien un objet pour apprendre pour l'enseignant·e : un objet pour apprendre à connaître l'élève.

Que dire des corrections ou des corrigés ? Les termes semblent mal appropriés. Un retour ou un compte-rendu aux élèves correspondraient certainement mieux. Le face à face disparaît, la force du côté à côté apparaît. Le « dialogue pédagogique » (Halté, 1984) s'installe. Par son compte-rendu l'enseignant·e montre à l'élève l'intérêt qu'elle ou qu'il a porté à sa copie et l'accompagne dans sa

---

<sup>2</sup> « Les « postures » du correcteur sont relatives à la fois au texte à lire, à la réflexion sur le contexte scolaire d'écriture, à la stratégie didactique adoptée. On peut penser que les interventions sur les copies portent la trace des motivations profondes du scripteur même si chaque texte d'élève induit une lecture et des annotations spécifiques. Le mot « posture » incite par ailleurs à envisager la possibilité de « changements de posture » : il n'est pas question de tendre à la définition de profils intangibles selon les caractéristiques personnelles des correcteurs, on préférera s'engager dans une tentative de modélisation étroitement dépendante de la tâche à réaliser en contexte et qui tient compte d'une conception de la lecture comme interprétation. » 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,

<sup>3</sup> « Mais comme il a aussi la charge d'enseigner ou de faire apprendre, il lui importe de situer la copie qu'il corrige dans la perspective de l'apprentissage et de positionner son évaluation par rapport à un futur. Il accomplit alors deux fonctions différentes: l'une orientée vers la vérification de l'acquis considère la copie comme un point d'aboutissement, l'autre, orientée vers l'avenir, considère la copie comme un point de départ. En d'autres termes, quelque peu décalés par rapport aux précédents, il considère la copie comme l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités construites préalablement dans l'apprentissage, d'une part., et, de l'autre, il envisage la rédaction comme un acte créateur de capacités nouvelles.» Halté, J-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44

progression vers un nouvel objet. Ainsi, comme nous l'avons écrit précédemment, la copie est à la fois « aboutissement » par l'évaluation qui en est faite et « point de départ » par son retour à l'élève et les échanges et l'invitation à poursuivre engendrés. Par conséquent, la copie fait office d'objet-relai et constitue pour l'apprenant·e, un objet pour apprendre.

Au-delà du compte rendu individuel, en amont ou en aval de ce dernier, constituer des florilèges pour rendre compte collectivement, lire des productions pour faire émerger les effets possibles sur le destinataire, partager et unir des forces pour aller vers un nouvel objet, bâtir un corpus à partir des productions des élèves pour proposer un moment de langue, montre bien en quoi la copie est de surcroît un objet pour enseigner. L'objet-copie permet non seulement aux professeur·e·s de modeler leur enseignement, mais encore offre une diversité de champs dans la didactique de l'écriture<sup>4</sup>, du lexique<sup>5</sup> et de langue.

Cet objet-là est précieux.

## Bibliographie

APOTHELOZ, Denis. (1995). Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle. Librairie Droz, Genève-Paris

GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, 163-183. [En ligne], consulté et re-consulté, disponible sur : <https://journals.openedition.org/pratiques/1732>

Halté, J-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 44, [En ligne], consulté le 18 novembre 2018, disponible sur : [www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1984\\_num\\_44\\_1\\_2463](http://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2463)

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, [En ligne], consulté le 18 novembre 2018, disponible sur : <http://journals.openedition.org/pratiques/1513>

Rey, O., Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) former. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 94, [En ligne], consulté le 18 novembre 2018, disponible sur : <http://ife.ens->

---

<sup>4</sup> Pour un élève, adopter une posture auctoriale, c'est se sentir autorisé à se dire dans l'espace de la classe : « je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à maîtriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une intention artistique, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel » Tauveron, C. (2007). *Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur*. Le français aujourd'hui, 2007/2

<sup>5</sup> « Il est temps de dépasser un certain nombre de faux dilemmes, pour construire, sur la durée, sinon un programme, du moins des principes permettant le développement de l'apprentissage lexical. Rappelons pour finir quelques uns des éléments qui pourraient en constituer les principales « briques » constitutives : [...] Développer le lien entre lexique et discours à travers la question des usages et des normes d'une part ; à travers la question des spécificités génériques d'autre part ; [...] Enfin, mieux cerner les articulations permettant de relier concrètement certains objectifs lexicaux et certains problèmes de lecture ou d'écriture. Grossmann, F. (2011). *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations*. *Pratiques*, 149/150, 163-183.

[lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr](http://lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr)

Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. , *Le français aujourd'hui*, 2007/2 (n° 157), [En ligne], consulté le 18 novembre 2018, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm>