



HAL
open science

L'opération de suppression comme indice de compétences dans des réécritures de textes narratifs de CM2 et de 6e

Cécile Ghienne

► **To cite this version:**

Cécile Ghienne. L'opération de suppression comme indice de compétences dans des réécritures de textes narratifs de CM2 et de 6e. Linguistique. Université de Toulon, 2019. Français. NNT : 2019TOUL3001 . tel-02488977

HAL Id: tel-02488977

<https://theses.hal.science/tel-02488977v1>

Submitted on 24 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉCOLE DOCTORALE 509
SOCIÉTÉS MÉDITERRANÉENNES ET SCIENCES HUMAINES
Laboratoire BABEL

THÈSE

présentée par :

Cécile GHIENNE

soutenue le : **5 juillet 2019**

pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage - Linguistique

L'OPERATION DE SUPPRESSION COMME INDICE DE COMPETENCES DANS DES REECRITURES DE TEXTES NARRATIFS DE CM2 ET DE 6E

THÈSE dirigée par :

Mme MONTE Michèle, Professeure des universités, Université de Toulon

JURY :

M. DAVID Jacques, Maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise

Mme ELALOUF Marie-Laure, Professeure des universités, Université de Cergy-Pontoise

Mme GARCIA-DEBANC Claudine, Professeure des universités, ESPE Midi-Pyrénées - Université de Toulouse II, rapporteur

Mme ROUBAUD Marie-Noëlle, Maître de conférences HDR, ESPE - Université Aix-Marseille, rapporteur

Mme SAGAERT Martine, Professeure des universités, Université de Toulon

ÉCOLE DOCTORALE 509
SOCIÉTÉS MÉDITERRANÉENNES ET SCIENCES HUMAINES
Laboratoire BABEL

THÈSE

présentée par :

Cécile GHIENNE

soutenue le : **5 juillet 2019**

pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage

L'OPERATION DE SUPPRESSION COMME INDICE DE COMPETENCES DANS DES REECRITURES DE TEXTES NARRATIFS DE CM2 ET DE 6E

THÈSE dirigée par :

Mme MONTE Michèle, Professeure des universités, Université de Toulon

JURY :

M. DAVID Jacques, Maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise

Mme ELALOUF Marie-Laure, Professeure des universités, Université de Cergy-Pontoise

Mme GARCIA-DEBANC Claudine, Professeure des universités, ESPE Midi-Pyrénées - Université de Toulouse II, rapporteur

Mme ROUBAUD Marie-Noëlle, Maître de conférences HDR, ESPE - Université Aix-Marseille, rapporteur

Mme SAGAERT Martine, Professeure des universités, Université de Toulon

A ma mère,

" Recopier, relire, jeter, réécrire, classer, retrouver, attendre que ça vienne, essayer d'arracher quelque chose qui aura toujours l'air d'être un barbouillis inconsistant, quelque chose qui ressemblera à un texte, y arriver, ne pas y arriver, sourire (parfois). "

(Georges Pérec)

Remerciements

Au terme de ces cinq années de travail, je souhaite remercier les nombreuses personnes qui m'ont aidée pour mener à bien cette recherche doctorale.

Mes premiers remerciements s'adressent à Michèle Monte qui a accepté mon projet de thèse et qui a dirigé mon travail. Je la remercie d'une part pour son exigence et sa rigueur méthodologique qui m'ont été indispensables pour organiser ma recherche et d'autre part pour les questionnements partagés et le cadre bienveillant dans lequel nous avons travaillé. Une thèse est un long cheminement qui impacte la vie personnelle d'un doctorant et les événements de la vie rendent parfois le travail plus difficile. Sa disponibilité et son écoute constantes m'ont permis de tenir le cap. Je mesure la chance que j'ai eue de travailler à ses côtés et la remercie vivement.

Je remercie également les membres du jury, Marie-Noëlle Roubaud, Claudine Garcia-Debanc, Marie-Laure Elalouf, Martine Sagaert et Jacques David qui ont accepté, par leurs regards experts, d'évaluer mon travail.

J'ai bénéficié chaque année d'un temps d'échange avec un comité de suivi. Les remarques et les conseils de Marie-Laure Elalouf et de Martine Sagaert ont été précieux, et je les en remercie.

Ma recherche a pu se dérouler grâce aux acteurs sur le terrain. Je remercie P. Pascal Sevez, qui, en tant qu'employeur, a accepté d'aménager mon temps de travail pour que je puisse intégrer des classes et qui, en tant que chef d'établissement, s'est montré intéressé par la menée de mes travaux. Je remercie également Sylvie Rebourcet, directrice de l'école primaire de Provence de Marseille, Jean-Jacques Prat, le directeur de l'école primaire Abeille de La Ciotat et Pascal Plouchart, le principal du collège Matagots de La Ciotat. J'adresse tous mes remerciements aux professeuses qui m'ont accueillie dans leurs classes et qui ont accepté la mise en place de dispositifs pédagogiques : Marie-Hélène Vignale, Judith Tuillon, Julie Garnier-Genevoy, Stéphanie Vuilmet, Emmanuelle Paccini-Jouffrai et Cécile Gilly. Je n'oublie pas Céline Sassatelli, professeure-documentaliste du collège des Matagots de La Ciotat, qui a accueilli les séances de relectures en triade.

Je remercie bien sûr les élèves, sans qui je n'aurais pas pu effectuer cette recherche, et qui ont accepté que je les suive durant deux années. Ils m'ont accueillie auprès d'eux en classe et m'ont confié leurs travaux.

Je remercie Sébastien, mon compagnon, qui en plus de m'avoir aidée dans la réalisation des graphiques, m'a soutenue tout au long de cette recherche. Enfin, je remercie ma fille Margaux qui a accepté d'être bercée, dans les premières semaines de sa vie, par le doux bruit du clavier d'ordinateur.

SOMMAIRE

Introduction	9
Partie 1 - LE TERRAIN DE RECHERCHE ET SON CADRE THEORIQUE	15
Chapitre 1 – L’écriture en classe de français.....	16
1.1. Le terrain de recherche	16
1.2. Le corpus constitué.....	71
Chapitre 2 – Analyse des processus rédactionnels	81
2.1. Les processus rédactionnels	81
2.2. L’étude des brouillons et l’apport de la critique génétique	97
2.3. Le choix des observables.....	116
Chapitre 3 – Mise en place de dispositifs didactiques	128
3.1. La mise en place des réécritures en 6 ^e	128
3.2. La mise en place des relectures en triades	128
3.3. Le dispositif des suppressions guidées	130
Partie 2 - ANALYSE DE L’OPERATION DE SUPPRESSION.....	131
Chapitre 4 – Analyse quantitative	132
4.1. La répartition des opérations selon les élèves	132
4.2. La répartition des opérations selon les exercices.....	143
4.3. La répartition des opérations selon l’étape d’écriture	147
4.4. La répartition des opérations de suppression selon les dimensions textuelles impactées	151
4.5. L’empan des suppressions dans les textes.....	157
Chapitre 5 – Analyse qualitative	162
5.1. Les suppressions qui montrent une acquisition de compétences langagières et textuelles	163
5.2. Les suppressions qui montrent une adaptation aux normes scolaires	213
5.3. Les suppressions qui modifient l’univers référentiel.....	233
Partie 3 - ANALYSE DES SUPPRESSIONS REALISEES DANS LE CADRE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	255
Chapitre 6 – Analyse quantitative	259
6.1. Le dispositif des relectures en triade	259
6.2. Le dispositif des suppressions guidées	261
Chapitre 7 – Analyse qualitative	266
7.1. Les suppressions en lien avec les problèmes lexicaux	267
7.2. Les suppressions en lien avec les remarques visant la syntaxe phrastique	273
7.3. Les suppressions en lien avec les normes scolaires.....	279

7.4. Les suppressions en lien avec des incohérences.....	306
7.5. Les suppressions en lien avec les remarques visant le style de l’auteur....	310
Partie 4 - ETUDES LONGITUDINALES D’OPERATIONS DE SUPPRESSION.....	321
Chapitre 8 – L’évolution du liage des unités textuelles chez Alexandre.....	322
8.1. La première année	323
8.2. La deuxième année	329
Chapitre 9 – L’évolution de la mise en valeur des personnages chez Inès	338
9.1. La première année	338
9.2. La deuxième année	347
Chapitre 10 – L’évolution de la cohérence textuelle chez Natacha.....	353
10.1. La première année	354
10.2. La deuxième année	361
Conclusion générale	370
Bibliographie	379
Annexes.....	392

Introduction

Après des études de lettres, j'ai travaillé comme documentaliste en milieu scolaire pendant dix ans. Au cœur de la communauté éducative, le professeur-documentaliste fait du centre de documentation et d'information (CDI) dont il a la responsabilité un espace d'apprentissage qui contribue à l'acquisition d'une culture de l'information par tous les élèves. J'ai souhaité que le CDI soit un lieu de rencontre, ouvert sur son environnement éducatif et culturel et propice à l'apprentissage, par les élèves, de la vie collective et de la vie sociale. Rapidement, j'ai remarqué que quelques élèves s'amusaient à écrire des textes et à se les faire lire. J'ai donc proposé à ce petit groupe de monter un atelier d'écriture. Ainsi, une fois par semaine, huit élèves de 6^e me retrouvaient au CDI pour une heure d'activité. N'ayant pas de formation spécifique dans l'animation d'atelier d'écriture, j'ai mené cette activité en laissant une grande part d'autonomie aux participants quant au choix des modalités d'organisation. Si les premières séances ont été consacrées à des petits jeux d'écriture rappelant ceux de l'Oulipo, rapidement, les élèves ont émis le souhait de créer un ouvrage collectif.

Ce projet a été l'occasion pour moi d'observer comment les élèves s'organisaient et surtout comment ils travaillaient leurs textes. J'ai ainsi noté que la lecture à haute voix était prisée par l'ensemble du groupe ; j'ai remarqué que les élèves prenaient des feuilles de brouillon, écrivaient, jetaient, déchiraient, recommençaient, échangeaient des textes etc. C'est en accompagnant les élèves dans leurs projets que l'idée de faire une recherche doctorale est née. En effet, l'enthousiasme des élèves, désireux de produire une œuvre de qualité, les poussait à écrire mais surtout à réécrire, inlassablement. De nombreuses questions me sont alors venues : comment les élèves décident-ils des modifications à opérer dans leurs textes ? Quel rôle joue la lecture des pairs dans ces choix ? Les stratégies d'écriture remarquées en atelier seraient-elles observables en classe ? En fin d'année scolaire, j'ai donc échangé avec des collègues sur ces questions et j'ai reçu un accueil favorable pour venir assister à des séances d'écriture en classe l'année suivante.

Mon projet de recherche doctorale ne s'inscrit donc pas directement dans la lignée de mes travaux de master¹, mais plutôt de réflexions personnelles liées à mon activité professionnelle. Même si j'avais entamé de nombreuses lectures au préalable, je n'ai pas débuté ma recherche avec un cadre théorique préétabli. Bien au contraire, c'est grâce à mon terrain de recherche, autrement dit, après avoir passé deux ans dans des classes, que j'ai pu finir d'élaborer mon cadre théorique.

C'est pourquoi j'ai choisi de présenter dans la première partie de cette thèse mon terrain de recherche et mon cadre théorique conjointement, dans la mesure où, comme je l'ai précisé, ma présence sur le terrain a influencé mes choix théoriques et méthodologiques. Les trois chapitres de cette partie témoignent des différentes étapes de mon travail.

Dans le premier chapitre, j'ai tout d'abord présenté les bases de mon cadre de recherche, qui m'ont permis de mieux comprendre comment se pratique l'écriture en classe de français.

J'ai voulu dans un premier temps rappeler que les textes d'élèves s'inscrivent dans un cadre scolaire. Ils seraient tout autres dans un cadre privé. D'ailleurs, j'ai remarqué quelques différences au sein de mon atelier d'écriture. Les élèves proposaient davantage de productions divergentes vis-à-vis des consignes d'écriture que dans les classes que j'ai pu observer ensuite.

Premièrement, les programmes scolaires sont définis par les instructions officielles, ce qui oriente les choix des enseignants en termes de contenus d'une part, et de compétences à exiger d'autre part. Nous verrons pourquoi il est indispensable de lire un corpus scolaire en fonction du programme en vigueur, et comment ces instructions ont évolué pendant ma recherche, lorsque la classe de 6^e a intégré le cycle 3 en 2015. J'expliquerai ensuite comment ont été choisis les établissements puis les classes. Même si les programmes scolaires dirigent les enseignants dans leur choix, les professeurs gardent toujours une liberté dans la conception pédagogique, ce qui m'a permis d'observer des pratiques enseignantes diverses. Je détaillerai les différents dispositifs qui ont été mis en place par les enseignants, et plus précisément, je reviendrai sur les sujets de rédaction qui ont été donnés aux élèves, ainsi que sur leurs consignes.

¹ Mes travaux effectués en master portaient sur la place des adolescents écrivains dans l'édition française contemporaine. Je m'intéressais donc déjà à l'écriture des jeunes mais plutôt d'un point de vue sociologique.

Par ailleurs, les élèves n'ont pas tous le même rapport à l'écriture et les pratiques extrascolaires peuvent influencer sur les compétences scolaires. Au début de ma recherche doctorale, j'ai distribué un questionnaire à chaque élève afin de mieux les connaître, et pour pouvoir définir des profils de scripteurs. Je ferai le compte-rendu de cette petite enquête. Enfin, je résumerai les débats concernant l'appréhension de l'élève plutôt comme sujet écrivant ou plutôt comme sujet scolaire, et je préciserai dans quel cadre je me suis située.

Je présenterai dans un second temps le corpus que j'ai constitué. Je rendrai compte de la façon dont j'ai effectué le choix des élèves pour l'étude détaillée d'un sous-corpus, en fonction des résultats de mes questionnaires, du niveau des élèves (déclaré par les enseignants) et de quelques considérations pratiques. De la même façon, j'expliquerai comment j'ai sélectionné les écrits qui composent ce sous-corpus. Enfin, je donnerai les raisons qui m'ont fait choisir la version scannée pour la transcription des productions scolaires.

Le deuxième chapitre est consacré aux outils d'analyse du corpus. Je reviendrai tout d'abord sur l'analyse des processus rédactionnels. Les travaux de la psychologie cognitive m'ont permis de mieux comprendre le processus d'écriture en général. C'est pour cette raison que dès la première année, j'ai décidé très rapidement de relever les brouillons des élèves. Le brouillon est un objet didactique récent, et un bref historique permettra de comprendre pourquoi il est aujourd'hui beaucoup étudié. Les recherches du groupe EVA et l'apport de la linguistique textuelle m'ont été utiles pour définir avec quels outils j'allais lire les productions des élèves. Grâce à ces travaux, j'ai pu envisager le texte selon trois niveaux – la phrase, les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble – et réfléchir aux dimensions textuelles impactées lors des réécritures des élèves : la segmentation et le liage, la dimension énonciative, la construction du monde référentiel, la dimension orthographique et la dimension socio-pragmatique.

Les travaux des généticiens m'ont paru pertinents pour analyser le processus d'écriture des élèves. C'est pourquoi j'ai relu avec intérêt les résultats des recherches de Claudine Fabre (1990). Suite à cela, j'ai convenu avec les enseignantes de 6^e d'exiger la présence du brouillon. Par ailleurs, après avoir vu l'intérêt de l'hétérorévision à travers des comptes-rendus de recherches, j'ai souhaité moi aussi mettre en place des révisions collaboratives dans les classes, la deuxième année.

Comme l'avait fait Claudine Fabre, j'ai commencé à recenser les différentes opérations observées dans les brouillons du corpus, en suivant la méthodologie de la

critique génétique. En effet, ce n'est pas une dimension particulière du texte qui m'a intéressée, mais plutôt l'activité globale des élèves vis-à-vis de leurs textes. C'est ainsi qu'est née une base de données, constituée d'une part des opérations recensées, et d'autre part, des effets remarquables au niveau du texte, répartis selon les dimensions textuelles que j'avais définies. Une fois la base de données terminée, une des quatre opérations du brouillon, à savoir l'opération de suppression, m'a particulièrement interpellée. Les échanges avec le comité de suivi de ma thèse m'ont confortée dans l'idée de poursuivre dans cette voie. En effet, les premiers résultats que j'ai obtenus à partir de mon corpus ne correspondaient pas à ce que j'avais pu lire dans des recherches antérieures. Alors que, dans celles-ci, la suppression était souvent associée à l'expression de lacunes ou de difficultés à surmonter des obstacles langagiers, elle m'apparaissait à l'inverse dans mon corpus comme la marque de compétences langagières. A partir des premières constatations, des questions sont apparues : l'opération de suppression peut-elle être un choix stratégique de la part de l'élève ? Si elle ne correspond pas à une stratégie de l'évitement, quel est l'intérêt de supprimer un mot, une phrase, voire un paragraphe tout entier ?

Au chapitre 3, il s'agira d'expliquer comment, à partir des premières constatations, est née la volonté de mettre en place des dispositifs particuliers afin d'analyser plus précisément les opérations de suppression. Je préciserai ainsi quelles ont été les modalités des dispositifs didactiques mis en place : la mise en place de temps de réécritures en classe de 6e, la mise en place de relectures en triades en CM2 et en 6e et un dispositif particulier de suppressions guidées en classe de 6e.

La deuxième partie de cette thèse est consacrée à l'analyse spécifique de l'opération de suppression. Autrement dit, j'ai « laissé de côté » toutes les autres opérations recensées dans ma base de données. Ce renoncement n'a pas été facile, dans la mesure où j'avais passé des mois à analyser toutes les opérations dans chaque brouillon et dans chaque copie. Cependant, même si mon souhait premier était d'étudier l'ensemble des opérations de réécriture et l'évolution des élèves en CM2-6^e, il m'a semblé préférable, étant donné le temps qui m'était imparti, et au vu de mes premières constatations et du manque de littérature sur ce sujet, de me centrer uniquement sur les suppressions. Je n'ai ainsi exploité qu'une partie minime de mon corpus – qui pourra être utile pour de multiples recherches futures, tant de ma part que d'autres chercheurs et chercheuses, car je souhaite le mettre à la disposition de la communauté.

Grâce à l'organisation de ma base de données, il m'a été possible de proposer dans un premier temps une analyse quantitative. Nous verrons qu'au-delà de la correspondance avec les chiffres de Fabre dans les années 1990 en ce qui concerne les quatre opérations du brouillon, les résultats nous renseignent sur d'autres aspects qui n'avaient pas encore été étudiés pour l'opération de suppression. Ainsi, je montrerai comment se répartissent les opérations de suppression selon les élèves, selon les exercices donnés, selon l'étape d'écriture (brouillon ou recopie) et selon les dimensions textuelles impactées. Il sera également question de l'empan des suppressions dans les textes et de leur pertinence.

Nous verrons que la part des opérations de suppression pertinentes est très importante. C'est pourquoi je proposerai une analyse qualitative de cette opération dans un second temps. A partir de nombreux exemples tirés de mon corpus, je montrerai en quoi les suppressions peuvent montrer différentes compétences acquises ou en cours d'acquisition.

En ce qui concerne les compétences langagières et textuelles, nous verrons en quoi les suppressions peuvent avoir un impact positif quant à l'orthographe, à la mise en page, à la syntaxe phrastique et à la construction de la référence. D'autres suppressions témoignent d'une adaptation aux normes scolaires. Les élèves apprennent les attendus liés au genre textuel, à l'écriture de descriptions ou à l'écriture de dialogues. Nous verrons également comment sont traités les commentaires métadiscursifs dans les copies d'élèves. Enfin, les suppressions relevées dans mon corpus correspondent dans certains cas à une modification de l'univers référentiel. Les élèves suppriment pour améliorer la cohérence textuelle, pour mettre en scène plus efficacement leurs personnages ou pour gérer les différents points de vue adoptés dans leurs récits.

La troisième partie s'intéresse aux dispositifs pédagogiques que j'ai mis en place, à savoir le dispositif des relectures en triade et le dispositif des suppressions guidées. Un premier chapitre proposera une analyse quantitative des deux dispositifs. Nous verrons d'une part les types de remarques qui ont été adressés par les pairs à leurs camarades, et d'autre part, les réécritures qui ont été générées par ces conseils. Nous verrons le taux de pertinence des remarques et le type de prise en compte par les élèves. En effet il s'agira de voir si les remarques venant des pairs amènent des différences quant au choix opérés par les élèves.

Une dernière partie propose une étude longitudinale des opérations de suppressions chez trois élèves. Alors que les analyses des deuxième et troisième parties s'appuient sur l'étude des copies de plusieurs élèves, la quatrième partie permet de voir comment un élève travaille de manière répétée sur un obstacle langagier.

Il est ainsi possible d'envisager les suppressions dans les productions scolaires comme des indices de compétences chez les jeunes scripteurs. Ce travail de recherche m'a permis d'élaborer quelques hypothèses interprétatives pour rendre compte de certains de mes résultats. Je les exposerai en conclusion en précisant quelles recherches ultérieures pourraient permettre de les valider ou de les réviser.

Partie 1

-

LE TERRAIN DE RECHERCHE ET SON CADRE

THEORIQUE

Chapitre 1 – L’écriture en classe de français

1.1. Le terrain de recherche

Lorsque l’on étudie un corpus de textes d’élèves, il est indispensable de comprendre que ces textes sont ancrés dans un cadre scolaire. Il est donc important de situer ces travaux d’élèves dans les programmes en vigueur puisque les compétences scripturales des élèves évoluent en partie selon les attendus institutionnels.

1.1.1 Les instructions officielles

En France, l’écrit a une place prépondérante dans l’évaluation des compétences des élèves. Il n’est pas question ici de revenir en détail sur l’évolution de l’enseignement de l’écriture, cependant, il est bon de rappeler que les pratiques ont beaucoup changé, et sont toujours remises en question comme en témoignent les dernières réformes du Ministère.

Dès les années 1980, de nombreux chercheurs se sont efforcés de caractériser les évolutions subies par l’enseignement de l’écriture. En 1985, André Chervel, du service d’Histoire de l’Education, à l’Institut National de Recherche Pédagogique, s’est particulièrement intéressé à l’enseignement de la rédaction, à un moment où celle-ci était remise en question.

Chervel rappelle à juste titre que la rédaction est un genre littéraire exclusivement scolaire. Au XIX^e siècle, la rédaction consistait à résumer le cours du professeur. « L’objectif était de reproduire au plus près la leçon du maître » (1985 : 93). D’abord utilisée en histoire, le principe de cette rédaction est ensuite appliqué à toutes les autres matières proposant un cours magistral. A partir de la mise en place des lois Ferry en 1882, l’enseignement est repensé. Pour la première fois, l’enfant est encouragé à s’exprimer par écrit. On choisit alors des sujets « qui soient à la portée de l’enfant, à la mesure de ses moyens, si faibles soient-ils ; ne pas chercher à élever artificiellement son niveau en l’exerçant sur des « matières » dont l’essentiel lui échappe ; rompre avec la tradition intellectualiste qui avait dominé toute la pédagogie antérieure, et partir au ras

de la mentalité enfantine » (*ibid* : 96). On propose alors aux enfants de raconter leur vécu, puisque cela ne nécessite pas de connaissances spécifiques. Pourtant, on considère à cette époque que l'enfant doit maîtriser des modèles pour écrire. C'est pour cette raison que les enseignants commencent à accorder une grande importance à la lecture et à l'analyse des textes de grands auteurs. Jusque dans les années 1980, pour une grande majorité, l'écriture était considérée comme un don. Pour aider les élèves à écrire, il convient de les aider à s'inspirer des grands textes classiques, comme l'expliquent Catherine Tauveron et Pierre Sève (2005 : 10) :

Dans la tradition antérieure aux années 80, l'écriture est [...] comme le fruit d'un contact réitéré avec les textes d'auteurs : le transfert supposé de la lecture à l'écriture est pensé sur le mode de *l'imprégnation* et de l'imitation de « beaux mots » ou de « belles tournures », c'est-à-dire pour l'essentiel sur le mode de la « coexistence féconde ».

Autrement dit, les élèves qui ne parvenaient pas à écrire devaient comprendre leur part de responsabilité et s'engager plus activement dans la lecture de textes littéraires.

Marie-France Bishop (2004) nous rappelle également qu'à partir de 1871, l'école a un rôle à jouer pour former les élèves à devenir des citoyens. « La rédaction acquiert alors une nouvelle fonction, elle va permettre de renforcer le sentiment patriotique et contribuer à l'édification morale, en favorisant l'acquisition de valeurs et de sentiments communs » (2004 : 2). Ce modèle traditionnel de la rédaction restera en vigueur jusque dans les années 1960.

En 1920, Célestin Freinet bouscule pourtant les codes en proposant le texte libre dans sa classe. Aucun sujet de rédaction n'est proposé, il n'y a pas de consignes. Les textes sont lus et partagés à haute voix et envoyés à des lecteurs extérieurs à la classe. Les écrits sont socialisés grâce à un système d'imprimerie et de correspondance. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton ont montré comment l'élève pouvait ainsi être amené à diversifier ses pratiques d'écriture :

Une règle majeure de cette conception « libératrice » de l'écriture scolaire, est la pratique quotidienne d'activités d'écriture diversifiées. Le postulat est que laisser jouer naturellement les capacités d'expression offertes par l'écrit amènerait naturellement l'élève à développer ses compétences rédactionnelles et linguistiques, qu'il suffirait de nourrir par ailleurs en le guidant pour corriger ses textes. L'élève intéressé par ce qu'il veut dire serait mobilisé pour mieux observer les règles de l'écrit et mieux les interioriser. Il trouverait de lui-même la plupart des solutions à ses problèmes d'écriture ; il suffirait de lui en fournir des modèles par des lectures diversifiées. Il y

puiserait des idées et des solutions qui devraient rendre inutiles les outils (dictionnaires et grammaires). (2002 : 30)

Les idées de Freinet se développent peu à peu et le plan de Rénovation abandonne en 1971 le terme de *rédaction* pour lui préférer celui d'*expression écrite*. A ce moment-là, on considère que l'écriture permet la mise en œuvre des savoirs linguistiques acquis par l'élève au fil de l'année scolaire. Les Instructions Officielles recommandent alors aux enseignants de préserver l'intimité des élèves en évitant tout traitement collectif des productions.

Dans les années 1980, un bouleversement se crée dans le champ de la didactique du français grâce aux recherches menées par le Groupe EVA.

Dans les années 80-90, les recherches menées [...] ont posé que l'écriture pouvait s'apprendre et, dans un souci de transparence didactique, invité les élèves à construire des critères de réussite explicite tirés de l'observation méthodique des textes d'experts : ces critères formels, manifestant avant tout des structures textuelles prototypiques, se présentent comme un cahier des charges prédéfini que chaque élève est tenu de respecter. (Tauveron, Sève, 2005 : 10).

En 1985, les Instructions délaissent les principes du plan de Rénovation. Maîtriser la langue française devient un enjeu de société. Le Ministère de l'Éducation Nationale publie en 1992 un fascicule : *La maîtrise de la langue à l'école*. On parle cette fois de *production d'écrits*. Bishop nous rappelle également l'influence de la psycholinguistique :

L'écriture est abordée comme une activité du sujet, au cours de laquelle il réalise un certain nombre de tâches, simultanées ou successives. L'évaluation se veut scientifique et se fonde sur l'analyse linguistique des textes et des discours. L'intérêt se déplace du contenu de ce qui est écrit à la position de l'élève scripteur au cours de la réalisation de l'acte. (2004 : 4).

Pourtant le fait de proposer des listes de critères peut aussi s'avérer problématique, dans la mesure où cette vision techniciste – qui morcèle les enjeux d'un texte – ne peut régler tous les problèmes. Le groupe EVA a donc décidé de mettre en avant des compétences d'écriture. Les enseignants sont invités à observer le savoir-faire des élèves et la façon dont ils mettent en jeu les opérations psycholinguistiques nécessaires à la production d'écrits, de la planification à la révision. L'écueil à éviter est de faire travailler les élèves successivement sur un critère de réussite après l'autre. Dans les années 90, les recherches (EVA, 1991, Tauveron, 1995) ont mis en valeur la complexité

de l'écriture : un système qui demande aux élèves de développer simultanément plusieurs compétences.

[...] à travers cette représentation systémique de l'écriture, c'est une représentation également systémique de son enseignement qu'elles [les recherches de Tauveron de 1995] ont soulignée, contre la fragmentation habituelle des contenus et l'imperméabilité des savoirs cloisonnés (on apprend à écrire un dialogue un jour, à écrire une description un autre jour, à construire une intrigue un troisième, sans que jamais ces apprentissages soient mis en corrélation et intégrés dans l'exécution d'une tâche d'écriture précise). Elles ont aussi conceptualisé et opérationnalisé des dispositifs d'enseignement permettant de développer les compétences décrites : écriture en projet, démarche de résolution de problèmes et d'évaluation formative, activités de structuration décrochées, construction d'outils pour écrire, évaluer, réécrire... (Tauveron, Sève, 2005 : 11).

Finalement, au regard de ce bref bilan historique, on remarque que l'écriture en milieu scolaire a changé de statut. Elle est aujourd'hui perçue, à juste titre, comme un système complexe nécessitant un apprentissage. Les élèves ont la possibilité de réviser à plusieurs reprises leurs textes, grâce à l'utilisation de brouillons.

Nous allons examiner à présent les recommandations actuelles, la place de l'écriture dans l'enseignement du français aujourd'hui, et les compétences attendues d'un élève en fin de 6^e.

Au démarrage de cette recherche, en 2013, les enseignants suivaient les programmes de 2008 alors en vigueur. Il convient donc d'en rappeler ici les grandes lignes.

Le hors-série n°3 du 19 juin 2008² précise les programmes du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2). Les programmes reviennent tout d'abord sur un point important concernant l'enseignement du français : il est explicitement redit que celui-ci relève de toutes les disciplines. En effet, les élèves parlent, lisent et écrivent en cours d'histoire, de géographie, de sciences etc. L'écriture est abordée dès l'introduction du hors-série. Les Instructions insistent sur la nécessité de faire écrire régulièrement les élèves, et de leur donner le goût d'un travail propre et structuré.

² Le détail est proposé en annexe 1.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte. (2008 : np).

La lecture et l'écriture font l'objet d'un long développement. Les deux activités sont associées car « systématiquement liées » (*ibid.*) En lecture, les attendus sont précisés :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

En ce qui concerne l'écriture, un paragraphe, intitulé *Rédaction* met en avant la production d'écrits comme « une priorité du cycle des approfondissements » (*ibid.*)

Les types de textes à travailler sont nombreux et variés :

Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. (*ibid.*)

L'écriture est présentée comme un long processus qui nécessite des reprises de la part de l'élève.

Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). (*ibid.*)

L'étude de la langue française est ensuite détaillée. L'enrichissement du vocabulaire doit faire l'objet de « séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots. » (*ibid.*)

La grammaire, quant à elle, « a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. » (*ibid.*) Les programmes détaillent les attendus dans différents domaines : phrase, classes de mots, fonctions, verbes etc.

Enfin, l'écriture est à nouveau évoquée dans les recommandations concernant l'orthographe :

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés. (*ibid.*)

Ainsi, on remarque que dans les programmes de 2008, l'écriture est une activité transversale. En effet, c'est par l'écrit que les élèves fixent leurs connaissances, et ce, dans toutes les disciplines. L'écriture est directement associée à la lecture et à la compréhension de textes. Pour permettre aux élèves de progresser à l'écrit, l'accent est mis sur une étude de la langue précise et rigoureuse.

Cependant, en 2015, une nouvelle réforme voit le jour, pendant ma deuxième année de recherche doctorale. Le cycle 3 inclut désormais la classe de 6^e, dans un souci de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ayant suivi des élèves dans leurs classes, de 2013 à 2015, j'aurais pu me concentrer uniquement sur les attendus des programmes de 2008. Pourtant je montrerai comment des points observés en classe préfigurent les nouveaux programmes de 2015. Deux raisons me poussent également à faire quelques références à ces derniers programmes. La première tient au fait que j'avais choisi de suivre une cohorte d'élèves de CM2-6^e, avant même de savoir qu'à partir de la rentrée 2016, le cycle 3 inclurait la classe de 6^e. Avant de démarrer cette recherche doctorale, il me semblait intéressant d'étudier cette période charnière pour les élèves. La deuxième raison renvoie au fait que les nouveaux programmes accordent une grande importance à la place de l'écriture et de la réécriture. Il aurait donc été dommage, voire incomplet, d'analyser mon corpus sans prendre en compte ces nouvelles recommandations.

Dans le bulletin officiel du 26 novembre 2015, il est précisé que le cycle 3 doit « consolider les acquisitions du cycle 2 afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. ». La maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3. La classe de 6^e termine maintenant le cycle afin de permettre aux élèves d'être en situation d'autonomie pour aborder le cycle 4.

Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune. En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets ou les besoins des disciplines. La langue fait l'objet d'une attention constante en lecture et dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement et des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite. (MEN, 2015 : 102.)

Il est important de préciser les attendus de fin de cycle dans les quatre domaines : langage oral, lecture et compréhension de l'écrit, écriture, étude de la langue. En effet, nous verrons que, même si l'écriture est un des domaines les plus importants, les compétences des autres domaines (langage oral, lecture et compréhension de l'écrit, étude de la langue) seront nécessaires à prendre en compte pour cette étude.³

Langage oral :

Attendus de fin de cycle

Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte.

Dire de mémoire un texte à haute voix.

Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique.

Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

³ Les connaissances et les compétences pour chaque domaine sont détaillées dans l'annexe 2.

Lecture et compréhension de l'écrit :

Attendus de fin de cycle

Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.

Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.

Écriture :

Attendus de fin de cycle

Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.

Étude de la langue :

Attendus de fin de cycle

En rédaction de textes dans des contextes variés, maîtriser les accords dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe) ainsi que l'accord de l'attribut avec le sujet.

Raisonnement pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie.

Au cycle 2, les élèves ont acquis une certaine maîtrise des gestes de l'écriture cursive. Les nouveaux programmes mettent l'accent sur cette nécessité, autrement dit, même si le recours au numérique se développe, il est indispensable de veiller à ce que les élèves « gagnent en rapidité et en efficacité » (*ibid.*)

Les enseignants sont invités à :

- faire pratiquer l'écriture de manière régulière pour qu'elle devienne une « pratique quotidienne » (*ibid.*) ;
- proposer des écrits individuels ou collectifs ;
- envisager l'écriture « pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse » (*ibid.*) ;
- mettre en place de manière systématique le recours au brouillon.

La réécriture devient un temps fort pour l'apprentissage :

Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions. Enfin, dans les activités de production d'écrits, les élèves apprennent à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte. Mais à ce stade de la scolarité, on valorise la construction d'un rapport à la norme écrite, plus que le résultat obtenu qui peut tolérer une marge d'erreur en rapport avec l'âge des élèves. (*ibid.*)

On remarque donc de nombreux changements entre 2008 et 2015 qu'il convient d'analyser.

Dans les programmes de 2008, seulement trois grands domaines étaient précisés : le langage oral, la lecture/écriture et l'étude de la langue française.

Le programme 2008 de cycle 2 s'intéresse prioritairement à la lecture, au détriment de l'écriture qui apparaît donc comme une acquisition mineure dont il y a peu à dire. Il dissocie graphisme et écriture proprement dite, laquelle est envisagée de façon globale et imprécise. En termes de bilan, il mentionne deux compétences, la copie et la production d'un texte uniquement caractérisé par sa longueur. (Plane, 2014 : 2)

Ainsi la lecture et l'écriture n'étaient pas clairement distinguées. Il n'est plus question pour les enseignants de faire écrire les élèves uniquement en fin de séquence, pour vérifier le réinvestissement des connaissances et des compétences acquises. Denis Paget, alors membre du Conseil Supérieur des Programmes s'est expliqué (2015) en disant que « l'enseignement du français consiste bien à travailler d'abord les compétences parler, écrire, lire et qu'on ne les travaille jamais mieux qu'en parlant, écrivant et lisant... L'accès à la réflexivité sur la langue n'étant pas un préalable à son exercice. » Cette remarque fait écho à la célèbre phrase de Queneau (1941) : « c'est en

écrivain qu'on devient écrivain ». Sylvie Plane, membre du Conseil Supérieur des programmes en 2014, revient sur les malentendus qui existaient autour du mot *écriture* :

Le programme 2008 de cycle 3 spécifie deux secteurs, « l'écriture » entendue au sens de graphisme, et la « rédaction ». Il ne dit quasiment rien de ces objets d'apprentissages disjoints : les 4 lignes consacrées à « l'écriture » et les 5 lignes consacrées à la « rédaction » ne fournissent pas d'éléments qui pourraient aider les enseignants à guider leurs élèves vers les résultats attendus. En revanche, il consacre un très long développement aux apprentissages relatifs à la langue, lesquels constituent des sortes d'isolats, ce qui est confortable pour l'enseignement mais peu opératoire pour le développement de compétences langagières. (2014 : 3)

Les programmes de 2015 mettent ainsi l'accent sur l'importance de faire écrire les élèves, régulièrement et sans préalables en matière de connaissances grammaticales. En mettant les élèves en situation d'écriture, l'enseignant peut s'appuyer sur un discours déjà existant pour faire travailler la langue. Les nouvelles recommandations redéfinissent des objectifs en termes de connaissances et de compétences :

- automatisation des gestes de l'écriture cursive ;
- usage systématique du brouillon ;
- construction d'une véritable posture d'auteur ;
- conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée (la visée téléologique est abandonnée au profit d'une centration sur les processus) ;
- mise à distance de son propre texte pour mieux l'évaluer et prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence d'un texte ;
- expérimentation de nouvelles consignes pour réécrire un texte.

Par ailleurs, les nouveaux programmes encouragent les enseignants à faire écrire leurs élèves sans envisager d'évaluation systématique. « Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits. » (2015). D'ailleurs, les programmes de 2015 ne mentionnent pas de critères précis quant à la longueur des textes attendus :

En fin de sixième, les enfants sont en général capables d'écrire une page et demie. Mais là aussi, le fait que les élèves écrivent souvent ou non, beaucoup ou non, et la qualité de la consigne sont responsables de grandes disparités dans les performances constatées. Il serait donc imprudent de mentionner une longueur dans les attendus de fin de cycle, car cela pourrait donner lieu à des exercices d'évaluation contreproductifs et à des entraînements dénués de sens (« apprendre à faire long »). L'importance accordée à la

longueur occulterait tout le reste, on jugerait négativement un texte bref alors qu'il peut être riche et complet. (Plane, 2014 : 15)

Sylvie Plane rappelle que l'écriture est une activité très complexe qui demande aux jeunes scripteurs de développer simultanément de nombreuses compétences.

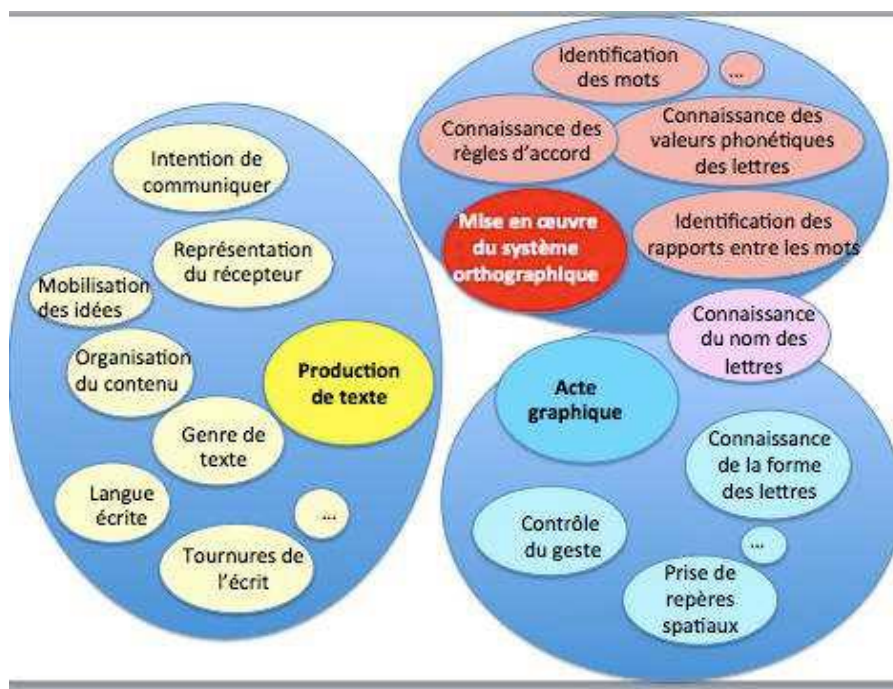


Figure 1 schéma qui récapitule différents aspects de l'écriture qui font ou doivent faire l'objet d'apprentissages scolaires (Plane, 2014 : 4)

Les chercheurs et les enseignants se demandent régulièrement s'il est plus profitable aux élèves de maîtriser tour à tour les apprentissages représentés dans ce schéma, pour les articuler par la suite, ou s'il est bénéfique de faire travailler les élèves sur des tâches complexes. Pour Sylvie Plane, il est dangereux d'isoler systématiquement les tâches :

On ne pourra résoudre efficacement ce dilemme que si l'on prend en compte le fait qu'être capable de **gérer la complexité** de la tâche d'écriture requiert un **apprentissage** : l'accumulation de micro-compétences et de savoirs ponctuels ne se transforme pas spontanément en une compétence complexe. (*ibid.*)

Dans sa contribution à la réflexion sur ces nouveaux programmes, Sylvie Plane explique les différentes propositions qui ont été à l'origine de tous ces changements :

- une nécessaire clarification de la terminologie, comme je l'ai déjà évoqué précédemment : le terme *écriture* est polysémique dans le cadre de la classe ;

- l'importance d'inciter les enseignants à mettre en place des situations d'enseignement différentes (situations ciblées sur un apprentissage, situations riches mais avec une tâche allégée, pour que les difficultés soient ciblées, des situations complexes dans lesquelles l'élève doit tout gérer, au regard de ce qui a été traité auparavant) ;
- une valorisation de l'écriture manuscrite et des efforts qu'elle demande, mais aussi l'écriture sur ordinateur ;
- une progression dans la révision de l'orthographe, en focalisant d'abord les élèves sur un point de langue précis, puis, une fois ce point automatisé, en enrichissant la consigne ;
- l'importance de considérer l'écriture comme un acte de communication, qui nécessite de la part du scripteur la nécessaire prise en compte des effets sur le lecteur ;
- les connaissances des obstacles inhérents à l'écriture chez les jeunes scripteurs : les obstacles d'ordre psychoaffectif (la difficulté à avoir un regard critique sur son propre travail) et les obstacles d'ordre cognitif (l'ensemble des processus à gérer est très coûteux cognitivement).
- l'importance de considérer l'écrit dans toutes les disciplines.

Ce qui me semble intéressant dans la contribution de Sylvie Plane est sa façon d'envisager le développement des compétences scripturales des élèves. Si les programmes balisent des attendus, pour permettre aux enseignants de construire leurs séquences, il n'en demeure pas moins que chaque élève va évoluer à son rythme :

Le développement et l'acquisition ne sont pas des processus linéaires : il arrive que des enfants fassent de grands progrès dans un domaine, puis stagnent, voire régressent. La régression est en général due au fait que l'enfant n'envisage plus la tâche en question avec la même ingénuité et donc la réalise moins bien. Il faut donc admettre l'idée qu'il y a des irrégularités dans les progrès que fait un enfant. Il faut également en tenir compte quand on examine le cas non plus d'un enfant, mais d'une classe d'âge. Or nous avons l'habitude, surtout en France, de prendre comme étalon les performances les plus élevées que peuvent réaliser les sujets de l'âge considéré, alors que ces performances ne sont ni ordinaires ni stables. (Plane, 2014 : 14).

Même si ces programmes sont riches, il est parfois difficile pour les enseignants de les mettre en œuvre et de les articuler avec le socle commun de compétences, instauré en 2015. Lorsque j'ai démarré ma recherche doctorale, les programmes de 2008

étaient encore en vigueur, mais certains enseignants m'ont avoué se référer aux programmes de 2002. Ceci invite donc à rester prudent sur les effets des instructions officielles sur les pratiques enseignantes.

1.1.2. Le choix des établissements et des classes

1.1.2.1. Les établissements sélectionnés

Si ma recherche doctorale a démarré en septembre 2013, il m'a fallu en amont trouver des établissements pour m'accueillir. Étant documentaliste dans un établissement à Marseille, je me suis donc tout d'abord tournée vers mon chef d'établissement et mes collègues pour organiser ma venue dans les classes. Les autorisations ont été faciles à obtenir et mon temps de travail a été réaménagé afin que je puisse venir dans les classes au moment où les élèves pratiquaient l'écriture.

Le premier établissement sélectionné a donc été l'École de Provence dans le 8^e arrondissement de Marseille. C'est un établissement privé catholique créé par les Jésuites à Marseille, en 1873. L'École de Provence comprend les trois niveaux d'enseignement : primaire, collège et lycée. L'établissement est organisé avec un statut d'association loi de 1901 sous contrat d'association avec l'État. Il scolarise environ 2000 élèves. C'est un établissement d'élite : en 2017, par exemple, l'*Express* classe le lycée 1^{er} sur 76 au niveau départemental en termes de qualité d'enseignement, et 18^e au niveau national.

J'ai également souhaité aller dans d'autres établissements pour diversifier les publics observés. J'avais effectué un remplacement d'une année en tant que professeur de lettres dans un collège de La Ciotat (à 30 kms de Marseille) en 2009-2010. J'ai facilement renoué contact avec l'équipe et après avoir exposé mon projet de recherche doctorale, j'ai reçu un accueil favorable. Les élèves du Collège des Matagots à La Ciotat viennent pour la grande majorité d'une école primaire voisine : l'école Abeille. Le quartier des Matagots est un quartier populaire, autrefois classé en zone urbaine sensible. Chaque année, l'école Abeille accueille environ 230 élèves et le collège des Matagots environ 650 élèves.

Cependant, n'étant plus salariée dans ces établissements, j'ai dû obtenir des autorisations de l'académie et de l'inspecteur. Ce dernier a exigé la rédaction d'une convention de stage pour que je puisse entrer dans les classes. Ce type de document n'est cependant pas adapté à des doctorants puisqu'au-delà de trois mois de présence, un stage doit être rémunéré, ce qui ne pouvait s'appliquer dans ma situation. Cet imbroglio m'a fait perdre du temps et je n'ai pu être accueillie à l'école Abeille qu'en décembre 2013.

1.1.2.2. Les classes retenues

Lorsque mon projet de recherche doctorale est né, j'ai souhaité m'intéresser aux élèves de CM2/6e pour plusieurs raisons.

La première tient au fait qu'à ce niveau de la scolarité, les élèves produisent des textes suffisamment longs pour être analysés (en moyenne, un élève de CM2 peut produire des textes d'au moins 20 lignes). Par ailleurs, la charge cognitive du geste graphique commence à s'atténuer dans ces niveaux de classe, permettant ainsi des analyses tournées davantage sur le contenu des textes que sur leur forme pure. Mais le niveau CM2/6e montre aussi des disparités entre les élèves, qui par définition ne sont pas experts. Pouvoir analyser des compétences en cours d'acquisition m'a semblé particulièrement pertinent. C'est aussi pour cette raison que j'ai souhaité suivre une cohorte d'élèves sur deux années : du CM2 à la 6e, pour observer d'éventuels changements liés au passage du primaire au secondaire. En 2013, le cycle 3 comprenait les classes de CE2, CM1 et CM2. A partir de 2015, une réflexion s'est engagée sur la continuité des cycles, et à partir de la rentrée 2016, le cycle 3 comprenait le CM1, le CM2 et la 6e.

Enfin, la dernière raison tient au fait qu'en CM2 et en 6e, les enseignants demandent beaucoup de productions de type fictionnel, faisant appel à la créativité des élèves. Puisque dans mon atelier d'écriture, j'avais pu observer des stratégies d'écriture de la part des participants, j'ai voulu voir comment la créativité pouvait se manifester dans des copies scolaires.

En 2013-2014, j'ai donc pu assister à toutes les séances d'écriture de plusieurs classes :

- la classe de 7^e2 de Marseille, tous les mardis après-midis ;
- la classe de CM2 de la Ciotat, tous les vendredis matins.

La classe de 7^e1 de Marseille constitue une classe témoin : les élèves ne m'ont pas vue pendant leurs séances d'écriture, mais j'ai recueilli leurs différents travaux.

En 2014-2015, j'ai retrouvé une grande majorité des élèves dans les classes suivantes :

- la 6^e2 de Marseille : 1 à 2 heures par semaine, le jeudi après-midi ;
- la 6^e5 de Marseille : 1 à 2 heures par semaine, le mardi matin et le mardi après-midi ;
- la 6^e1 de La Ciotat : 1 heure par semaine le mercredi matin ;
- la 6^e3 de La Ciotat : 1 heure par semaine le mercredi matin.

J'ai souhaité observer des classes dans des conditions réelles d'enseignement, attestées par des pratiques ordinaires. Certes la présence du chercheur dans la classe peut induire un biais mais ma présence régulière a limité cet effet. Ma démarche a été inductive et exploratoire. J'ai rassemblé un certain nombre de textes d'élèves pour repérer des évolutions linguistiques. Cependant, dès le début de la première année d'observation, j'ai demandé aux enseignantes qui acceptaient de m'accueillir de privilégier l'usage du brouillon pour chaque séance d'écriture, puisque je souhaitais pouvoir observer les opérations d'écriture. On peut donc dire que mon corpus a été recueilli dans des conditions semi-écologiques.

1.1.3. Les pratiques enseignantes observées

1.1.3.1. Les différents dispositifs mis en place par les enseignantes

Les enseignantes ont chacune adopté des dispositifs différents pour leurs séances d'écriture en classe.

En 7^e2, l'enseignante privilégie un entraînement récurrent. Elle annote très régulièrement les copies de ses élèves. Chaque semaine, les élèves sont invités à écrire pendant 1h30. Le fonctionnement est toujours identique : le brouillon est identifié par une feuille rose. La réécriture a lieu pendant la séance. Les élèves doivent rendre les deux feuilles. En revanche, l'enseignante ne propose jamais d'annotation sur les brouillons. La réécriture a lieu juste après le premier jet, « à chaud ».

L'enseignante en 7^e1 à Marseille préfère un travail autonome, c'est-à-dire qu'il n'est pas imposé aux enfants de rédiger au préalable un brouillon. Le professeur propose aux enfants de travailler leur texte sur plusieurs séances s'ils en voient l'utilité.

L'enseignante en CM2 à La Ciotat a proposé à ses élèves un travail unique de production longue, autour d'un récit d'aventures, à partir du mois de janvier, autrement dit, une fois mon arrivée effective. Les élèves ont écrit leur texte pas à pas, en quatre séances⁴. L'enseignante avait proposé des outils d'aide à la rédaction⁵.

En 2014-2015, j'ai demandé aux trois enseignantes de privilégier le recours au brouillon à chaque séance. Je reviendrai ultérieurement – dans le troisième chapitre – sur les dispositifs spécifiques que j'ai expérimentés en classe, en collaboration avec les professeures.

En 6^e5 à Marseille, l'enseignante propose un temps d'écriture toutes les semaines. Le brouillon est imposé. La réécriture est différée dans le temps. Le professeur utilise des séances pour faire des bilans collectifs. Elle propose également des travaux de réécriture à partir de textes d'élèves.

En 6^e2 à Marseille, l'enseignante organise un travail d'écriture longue par séquence, autrement dit les élèves écrivent un premier jet, puis ils bénéficient d'une relecture par l'enseignante ou par les pairs, enfin ils réécrivent leurs textes. L'écriture a lieu dans le centre de documentation. Un guide préparatoire à l'écriture est systématiquement proposé. Le professeur et moi-même venons à la rencontre des élèves pendant leur travail. Nous accompagnons leur écriture en rappelant les consignes d'écriture, en lisant leurs textes et en verbalisant nos incompréhensions.

L'enseignante des 6^e1 et 6^e3 à La Ciotat propose également un temps d'écriture toutes les semaines. Le brouillon est imposé. Le professeur passe dans les rangs pour canaliser les élèves et encourager l'écriture.

1.1.3.2. Les sujets de rédaction et leurs consignes

Ma présence dans les classes à chaque séance d'écriture m'a permis de tenir un carnet dans lequel j'ai noté les sujets de rédaction, les consignes et les conditions de production.

⁴ Voir le détail dans le tableau en 1.1.3.2.

⁵ Voir annexe 3.

Voici les travaux lors de la première année, à Marseille, dans la classe de 7^e2 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Travail noté
Portrait	1/6	10-sept.-13	Fais le portrait d'un de tes grands parents	Faire trois parties (Physique, Caractère, Passion) Notion d'introduction et de conclusion Eviter les verbes être et avoir S'inspirer du texte de Pagnol Le modèle peut être fictif	"Mon grand-père", <i>la Gloire de mon père</i> , Pagnol	Individuel	Classe	Non
Portrait	2/6	17-sept.-13	Décris un personnage timide sans utiliser le mot timide	Faire cinq parties 1 - Introduction (Je présente le personnage) 2 - Description physique 3 - Description caractère 4 - Description goûts 5 - Conclusion	Aucune	Individuel	Classe	Non
Portrait	3/6	24-sept.-13	Faire le portrait inverse de la directrice d'école		"Mademoiselle Legourdin", <i>Matilda</i> , Dahl	Individuel	Classe	Non
Portrait	4/6	1-oct.-13	Réécriture en triade du 24/09/2013	Par groupe de 3, lire le texte de ses camarades et formuler une fiche conseil Chacun réécrit son texte grâce à la fiche-conseil	Aucune	Collectif	Classe	Non
Portrait	5/6	8-oct.-13	Décris une fille orgueilleuse ou un garçon brutal	Aucune	Aucune	Individuel	Classe	Non
Portrait	6/6	15-oct.-13	Evaluation (Quatre petits portraits)	Aucune	Aucune	Individuel	Classe	Oui
Dialogue	1/5	12-nov.-13	Réécrire un dialogue mal présenté	Cours sur le dialogue (ponctuation, tirets, guillemets, verbes de parole variés) Préciser celui qui parle, donner une introduction et une conclusion.	Aucune	Individuel	Classe	Non
Dialogue	2/5	19-	Ecrire un	Aucune	Aucune	Individuel	Classe	Non

		nov.- 13	dialogue à partir d'une BD avec des bulles vides					
Dialogue	3/5	26-nov.- 13	Réécriture en triade du 19/11/2013	Aucune	Aucune	Collectif	Classe	Non
Dialogue	4/5	3-déc.- 13	Julien marche dans la rue et il trouve un portefeuille. Il demande à l'homme qui est devant lui s'il lui appartient. Celui-ci l'accuse de le lui avoir volé.	Aucune	Aucune	Collectif	Classe	Non
Dialogue	5/5	10-déc.- 13	Evaluation (Deux dialogues à réécrire)	Aucune	Aucune	Individuel	Classe	Oui
Descripti on	1/7	7- janv.- 14	Décris une maison de vacances	Aucune	"L'isolement" <i>Méditations poétiques</i> Lamartine	Individuel	Classe	non
Descripti on	2/7	14- janv.- 14	Décris une maison luxueuse	S'inspirer du texte lu en classe. Travailler sur l'impression et le ressenti des personnages.	<i>Le père Goriot</i> Balzac (extrait la pension Vauquer)	Individuel	Classe	non
Descripti on	3/7	21- janv.- 14	Décris la chambre de Sébastien, un enfant désordonné	Le lecteur doit deviner qui habite dedans	<i>Misérables</i> Hugo (extrait)	Individuel	Classe	non
Descripti on	4/7	28- janv.- 14	Décris le radeau de la méduse	Le lecteur doit comprendre les émotions des personnages. Bien relire son brouillon. Utiliser "au premier plan, en arrière-plan" parler des couleurs.	Travail collectif autour du tableau <i>Le Radeau de la méduse</i>	Individuel	Classe	non
Descripti on	5/7	4- févr.- 14	Décris une maison terrifiante	aucune	lecture d'un texte dans le manuel (maison accueillante)	Individuel	Classe	non
Descripti on	6/7	11- févr.- 14	Réécriture en triade du 04/02/14	aucune	aucune	Collectif	Classe	non
Descripti on	7/7	18- févr.- 14	Evaluation sur la description	aucune	aucune	Individuel	Classe	oui
Conte	1/8	11- mars- 14	Raconte l'histoire d'un tailleur de pierre ami d'une biche	Le héros doit être gentil et avoir des qualités humaines. Il doit y avoir une épreuve à faire.	lecture de contes toute la semaine	Individuel	Classe	non

			qui parle	L'histoire finit bien.				
Conte	2/8	18-mars-14	Réécrire "la salade qui se transforme en âne"	Réécrire le texte lu en classe	lecture du conte "La salade qui se transforme en âne"	Individuel	Classe	non
Conte	3/8	25-mars-14	Le fuseau d'or	Suivre le schéma narratif	Contes de Grimm	Individuel	Classe	non
Conte	4/8	1-avr.-14	Réécriture en triade du 25/03/14	aucune	aucune	Collectif	Classe	non
Conte	5/8	8-avr.-14	Le vieux meunier	Il doit y avoir un gentil et un méchant	lecture Contes de Grimm	Individuel	Classe	non
Conte	6/8	6-mai-14	Le garçon transformé en animal	Un garçon fait une rencontre. Il fait une mauvaise action. La victime se venge et le transforme en animal. Il regrette. Il doit remplir une mission difficile pour retrouver sa forme humaine. Il est aidé par un ami.	aucune	Individuel	Classe	non
Conte	7/8	13-mai-14	Evaluation sur le conte	aucune	aucune	Individuel	Classe	Oui
Conte	8/8	27-mai-14	Raconte l'histoire du loup	Il faut faire les 5 parties du schéma narratif	lecture d'image "Le loup"	Individuel	Classe	non
Récit	1/1	3-juin-14	Sujet en commun	aucune	aucune	Individuel	Classe	non

Tableau 1 : Sujets donnés en première année en 7^e

Lors de la première année, à Marseille, dans la classe de 7^e1 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
Portrait	1/6	16-sept.-13	Questions Charlemagne		Aucune	Individuel	Classe	Non
Portrait	2/6	23-sept.-13	La repasseuse		Tableau de Degas	Individuel	Classe	Non
Portrait	3/6	30-sept.-13	1 et 2 page 53		Aucune	Individuel	Classe	Non
Portrait	4/6	7-oct.-13	Faire le portrait inverse de la directrice d'école		"Mademoiselle Legourdin", <i>Matilda</i> , Dahl	Individuel	Classe	Non
Portrait	5/6	14-oct.-13	Décris un personnage timide sans utiliser le mot timide		Aucune	Individuel	Classe	Non

Dialogue	1/1	9-déc.-13	Evaluation		Aucune	Individuel	Classe	Oui
Description	1/5	6-janv.-14	Exercices sur photocopie (plusieurs petites descriptions)	sur feuille	aucune	Individuel	Classe	non
Description	2/5	14-janv.-14	Réécriture du 14/10/13 et description d'un monstre	sur ordinateur	Aucune	Individuel	Classe	Non
Description	3/5	23-janv.-14	1 ^{er} jet la description					
Description	4/5	27-janv.-14	Evaluation sur la description	aucune	aucune	Individuel	Classe	oui
Description	5/5	3-févr.-14	Réécriture du 23 janvier 2014					
Conte	1/3	17-mars-14	Ecriture d'un conte 1 ^{er} jet	les enfants sont libres de reprendre leur texte autant de fois qu'ils veulent	manuel	Individuel	Classe	non
Conte	2/3	24-mars-14	Ecriture d'un conte 2 ^e jet	les enfants sont libres de reprendre leur texte autant de fois qu'ils veulent	manuel	Individuel	Classe	non
Conte	3/3	31-mars-14	Ecriture d'un conte 3 ^e jet	les enfants sont libres de reprendre leur texte autant de fois qu'ils veulent	manuel	Individuel	Classe	non
Récit	1/2	26-mai-14	Raconte ta classe verte		Aucune	Individuel	Classe	Non
Récit	2/2	3-juin-14	Sujet en commun		Aucune	Individuel	Classe	Non

Tableau 2 : Sujets donnés en première année en 7^e1

Lors de la première année, à La Ciotat, dans la classe de CM2 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
récit	1/7	22-nov.-13	1 ^{er} jet récit d'aventures	rédigier l'introduction du récit d'aventures	Chap. 13 "rencontre et combat avec des poulpes géants", <i>Vingt mille lieues sous les mers</i> , Jules Verne, chap. 23 "l'assaut des glaçons" <i>les aventures du capitaine Hatteras</i> , Jules Verne	Individuel	Classe	Non
Récit	2/7	30-janv.-14	traitement de texte du 1 ^{er} jet	A faire sur l'ordinateur, pour ceux qui le souhaitent	non	Individuel	Classe	Non
Récit	3/7	7-févr.-14	grille de relecture	remplir le questionnaire	non	Individuel	Classe	Non
Récit	4/7	14-févr.-14	fiche-conseil	Par groupe de 3, lire le texte de ses camarades et formuler une fiche-conseil Chacun réécrit son texte grâce à la fiche-conseil	non	Collectif	Classe	Non
Récit	5/7	21-févr.-14	2 ^e jet récit d'aventures	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	Non
bande dessinée	1/1	11-avr.-14	remplir la BD de Gargamel et le crocodile	non	non	Individuel	Classe	Non
Récit	1/1	9-mai-14	évaluation nationale	non	non	Individuel	Classe	oui
Récit	6/7	1-juil.-14	3 ^e jet récit d'aventures	traitement de texte sur ordinateur	non	Individuel	maison	non
Récit	7/7	1-juil.-14	4 ^e jet récit d'aventures	non	non	Individuel	maison	Non
Récit	1/1	6-juin-14	Sujet en commun	non	non	Individuel	Classe	non

Tableau 3 : Sujets donnés en première année en CM2 à La Ciotat

Lors de la deuxième année, à Marseille, dans la classe de 6^e5 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
Récit	1/1	9-sept.-14	Fais le portrait d'un maître ou d'une maîtresse que tu as bien aimé(e) en primaire	utilisation d'un tableau-outil	<i>Kamo, l'idée du siècle</i> de Pennac	Individuel	Classe	Non
Récit	1/2	16-sept.-14	Raconte l'histoire à partir d'une planche de BD	choisir parmi 2 planches de BD	non	individuel	Classe	Non
Récit	2/2	30-sept.-14	Réécriture après fiche-conseil	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	oui
conte	1/3	18-nov.-14	Ecrire une situation initiale	Ecrivez deux situations initiales, une courte et une longue.	5 situations initiales de conte	Individuel	Classe	oui
Conte	2/3	13-janv.-15	Imaginer un récit à partir d'une expression à prendre au sens propre	non	non	Individuel	Classe	Oui
Conte	3/3	27-janv.-15	Réécriture suite à la réalisation de la fiche conseil	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	oui
Dialogue	1/2	10-mars-15	écriture du dialogue le vase précieux	respecter les règles de présentation du dialogue	non	Individuel	Classe	Non
Dialogue	2/2	17-mars-15	Réécriture suite à la réalisation de la fiche conseil (spécial suppression)	bien prendre en compte les conseils des camarades	non	Individuel	Classe	Non
récit	1/3	31-mars-15	le treizième travail d'Hercule	faire trois paragraphes : introduction (court dialogue entre Hercule et Eurysthée), développement (récit de l'aventure d'Hercule. Inclure une description de son adversaire), conclusion (victoire d'Hercule et son retour). Employer les temps du passé (imparfait et passé simple),	les douze travaux d'Hercule	Individuel	Classe	Non

				<p>rédigé à la 3^e personne, utiliser les expansions du nom pour décrire les personnages (adjectifs, compléments du nom, relatives), se servir des reprises lexicales et pronominales pour éviter les répétitions, tenir compte du contexte légendaire (lieux, personnages, dieux), veiller à la ponctuation pour faire un récit cohérent et corriger l'orthographe.</p>				
récit	2/3	7-avr.-15	relecture des copies en triade	élaborer une fiche-conseil		Collectif	Classe	oui
récit	3/3	14-avr.-15	réécriture suite à la réalisation de la fiche conseil	bien prendre en compte les conseils des camarades		Individuel	Classe	Oui
récit	1/1	16-juin-15	Sujet en commun			Individuel	Classe	Non

Tableau 4 : Sujets donnés en deuxième année en 6^e5

Lors de la deuxième année, à Marseille, dans la classe de 6^e2 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
Récit	1/1	25-sept.-14	Ecrire la suite de l'extrait "L'enfant au réverbère" avec changement de narrateur	changement de narrateur, vocabulaire (verbes de mouvement, lieu et inquiétude)	<i>L'enfant au Réverbère</i> de Chedid	Individuel	Classe	non
conte	1/3	6-nov.-14	Brouillon	rédigez en une vingtaine de ligne au moins un conte traditionnel complet. Le narrateur racontera à la 3 ^e personne du singulier et au passé. Votre récit devra respecter les 5 étapes du schéma narratif.	<i>Les fées</i> de Perrault, <i>Le petit chaperon rouge</i> de Perrault	Individuel	Classe	Non
conte	2/3	13-nov.-	relecture des copies en	élaborer une fiche-conseil	non	Collectif	Classe	Oui

		14	triade					
conte	3/3	20-nov.-14	réécriture suite à la réalisation de la fiche conseil	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	Oui
héros épique	1/3	8-janv.-15	1 ^{er} jet récit épique : Gilgamesh et Enkidu, devenus amis, se dirigent vers la forêt des Cèdres et vont affronter le gardien de la forêt, le géant à la force surhumaine Humbaba.	3 ^e personne et au passé, trois étapes : arrivée dans la forêt, rencontre avec le géant, et combat.	<i>Gilgamesh, roi d'Uruk, Epopée de Gilgamesh, tablette I et Le premier roi du monde de Jacques Cassabois</i>	Individuel	Classe	Non
héros épique	2/3	15-janv.-15	relecture des copies en triade	élaborer une fiche-conseil	non	Collectif	Classe	Oui
héros épique	3/3	22-janv.-15	réécriture suite à la réalisation de la fiche conseil spécial suppression	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	Oui
récit épique	1/4	2-avr.-15	Brouillon : Rédigez, en 25 lignes au moins, une nouvelle aventure d'Ulysse. Insérez-la entre la seconde escale chez Circé et l'épisode des sirènes. Imaginez un nouveau lieu à traverser et une nouvelle créature à affronter. C'est Ulysse qui raconte avec émotion sa propre aventure au passé.	Le récit doit comporter un dialogue. Champ lexical de l'émotion du combat et de la violence, temps du récit, emploi du vocabulaire épique.	carte du périple d'Ulysse, <i>L'odyssée</i> (incipit, « Ulysse et Calypso », « la tempête », « Ulysse et le cyclope », « Ulysse et les sirènes », chant XIII)	Individuel	Classe	non

récit épique	2/4	9-avr.-15	1 ^{er} jet		carte du périple d'Ulysse, <i>L'odyssée</i> (incipit, « Ulysse et Calypso », « la tempête », « Ulysse et le cyclope », « Ulysse et les sirènes », chant XIII)			
récit épique	3/4	16-avr.-15	relecture des copies en triade	élaborer une fiche-conseil		Collectif	Classe	oui
récit épique	4/4	23-avr.-15	dernier jet	prendre en compte les remarques des camarades	carte du périple d'Ulysse, <i>L'odyssée</i> (incipit, « Ulysse et Calypso », « la tempête », « Ulysse et le cyclope », « Ulysse et les sirènes », chant XIII)	Individuel	Classe	oui
récit	1/1	17-juin-15	Sujet en commun	Aucune	Aucune	Individuel	Classe	Non

Tableau 5 : Sujets donnés en deuxième année en 6^e2

Lors de la deuxième année, à La Ciotat, en 6^e1 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
poésie	1/3	12-nov.-14	Donne ta propre définition du bonheur dans un poème de ton choix	Ton poème débutera par "Le bonheur c'est", tu écriras 6 à 10 vers, tu utiliseras une phrase interrogative, 2 phrases exclamatives et une phrase injonctive, tes vers peuvent rimer ou pas	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	non
poésie	2/3	19-nov.-14	Inventez la suite d'un poème en respectant la rime et, si possible, le nombre de syllabes.	Faire des octosyllabes, ajouter 2 vers, l'enseignante conseille de faire une cueillette de mots (mots en -ant)	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	non

poésie	3/3	3- déc.- 14	Ecrire la suite du poème "le capitaine Jonathan" et créer 2 haïkus	Pour le poème : écrire au moins 4 vers, écrire un texte cohérent, rimer en "an", s'approcher du mètre de l'octosyllabe, corriger ses erreurs. Pour les haïkus : respecter la consigne de l'alternance des vers courts et longs (5/7/5), exprimer une émotion, intégrer une métaphore et corriger ses erreurs.	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	oui
conte	1/2	16- janv.- 15	Ecrire une situation finale en 6 lignes	6 lignes (Exercice commencé par Inès le 12/11/14)	Plusieurs situations initiales et finales	Individuel	Classe	oui
Conte	2/2	10- févr.- 15	Début d'un conte. Il y a trois personnages mais aucune indication n'est donnée sur eux. Enrichissez cette situation initiale en réécrivant ce texte mais en ajoutant des indications sur la princesse, le prince et le sorcier (vous pouvez ajouter plusieurs adjectifs, propositions, groupes nominaux etc.)	non	Plusieurs situations initiales et finales	Individuel	Classe	non
récit épique	1/3	13- mai- 15	Relatez dans l'ordre chronologique les épisodes de l'Odyssée que vous connaissez. Pour cela, utilisez la carte de la séance 2 et les questionnaires des lectures	Vous rédigerez ce texte à la première personne comme si vous étiez vous-même Ulysse. Inspirez-vous pour cela des chapitres au cours desquels le héros raconte son aventure	Lecture de la version abrégée de <i>l'Odyssée</i> .	Individuel	Classe	non

			suivies. Vous évoquerez chaque étape de son Odyssée en partant de Troie, n'hésitez pas à développer les épisodes que vous connaissez le mieux.	aux Phéaciens. De retour à Ithaque, Ulysse s'adresse à présent à Eumée, un de ses serviteurs demeuré fidèle. Vous utiliserez 5 épithètes homériques que vous soulignerez sur votre copie. Vous utiliserez les temps verbaux appropriés. Vous écrirez une page et demi environ.				
récit épique	2/3	20-mai-15	fiche-conseil	élaborer une fiche-conseil	non	Collectif	Classe	non
récit épique	3/3	27-mai-15	réécriture	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	non
récit	1/1	10-juin-15	Sujet en commun	Aucune	non	Individuel	Classe	Non

Tableau 6 : Sujets donnés en deuxième année en 6^e1

Lors de la deuxième année, à La Ciotat, dans la classe de 6^e3 :

Séquence	N° séance	Date	Sujet	Consignes	Lectures antérieures	Type d'écriture	Lieu	Evaluation
poésie	1/3	12-nov.-14	Donne ta propre définition du bonheur dans un poème de ton choix	Ton poème débutera par "Le bonheur c'est", tu écriras 6 à 10 vers, tu utiliseras une phrase interrogative, 2 phrases exclamatives et une phrase injonctive, tes vers peuvent rimer ou pas	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	non
poésie	2/3	19-nov.-14	Inventez la suite d'un poème en respectant la rime et, si possible, le nombre de syllabes.	Faire des octosyllabes, ajouter 2 vers, l'enseignante conseille de faire une cueillette de mots (mots en -ant)	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	non

poésie	3/3	3- déc.- 14	Ecrire la suite du poème "le capitaine Jonathan" et créer 2 haïkus	Pour le poème :-écrire au moins 4 vers, écrire un texte cohérent, rimer en "an", s'approcher du mètre de l'octosyllabe, corriger ses erreurs. Pour les haïkus : respecter la consigne de l'alternance des vers courts et longs (5/7/5), exprimer une émotion, intégrer une métaphore et corriger ses erreurs.	Divers poèmes en classe	Individuel	Classe	oui
Conte	1/5	20- janv.- 15	Ecrire une situation finale en 6 lignes	6 lignes	Plusieurs situations initiales et finales	Individuel	Classe	oui
Conte	2/5	27- janv.- 15	Début d'un conte. Il y a trois personnages mais aucune indication n'est donnée sur eux. Enrichissez cette situation initiale en réécrivant ce texte mais en ajoutant des indications sur la princesse, le prince et le sorcier (vous pouvez ajouter plusieurs adjectifs, propositions, groupes nominaux etc.) 1 ^{er} jet	non	Plusieurs situations initiales et finales	Individuel	Classe	oui
Conte	3/5	3- févr.- 15	Début d'un conte. Il y a trois personnages mais aucune indication n'est donnée sur eux. Enrichissez cette situation initiale en réécrivant ce texte mais en ajoutant des indications sur la princesse, le prince et le	non	Plusieurs situations initiales et finales	Individuel	Classe	Non

			sorcier (vous pouvez ajouter plusieurs adjectifs, propositions, groupes nominaux etc.)					
Conte	4/5	11-févr.-15	fiche-conseil	élaborer une fiche-conseil	Plusieurs situations initiales et finales	Collectif	Classe	non
Conte	5/5	18-févr.-15	réécriture	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	non
récit épique	1/3	15-mai-15	Relatez dans l'ordre chronologique les épisodes de l'Odyssée que vous connaissez. Pour cela, utilisez la carte de la séance 2 et les questionnaires des lectures suivies. Vous évoquerez chaque étape de son Odyssée en partant de Troie, n'hésitez pas à développer les épisodes que vous connaissez le mieux.	Vous rédigerez ce texte à la première personne comme si vous étiez vous-même Ulysse. Inspirez-vous pour cela des chapitres au cours desquels le héros raconte son aventure aux Phéaciens. De retour à Ithaque, Ulysse s'adresse à présent à Eumée, un de ses serviteurs demeuré fidèle. Vous utiliserez 5 épithètes homériques que vous soulignerez sur votre copie. Vous utiliserez les temps verbaux appropriés. Vous écrirez une page et demi environ.	Lecture de la version abrégée de <i>l'Odyssée</i> .	Individuel	Classe	non
récit épique	2/3	20-mai-15	fiche-conseil	élaborer une fiche-conseil	non	Collectif	Classe	non
récit épique	3/3	27-mai-15	réécriture	prendre en compte les remarques des camarades	non	Individuel	Classe	non
récit	1/1	10-juin-15	Sujet en commun	Aucune	non	Individuel	Classe	Non

Tableau 7 : Sujets donnés en deuxième année en 6^e3

On remarque que le nombre de productions varie beaucoup selon les classes.

Pour la première année :

- En 7^e2 à Marseille : 27
- En 7^e1 à Marseille : 16
- En CM2 à La Ciotat : 8

Le nombre important de productions en 7^e2 s'explique par le choix du dispositif. Selon l'enseignante, c'est la régularité et la fréquence des travaux d'écriture qui font progresser les élèves. Par ailleurs, selon elle, il est important de varier les sujets et de ne pas exiger trop de réécritures différées, pour éviter de lasser les élèves.

En 7^e1, le nombre plus faible des productions s'explique aussi par le fait que l'enseignante a été absente à deux reprises dans l'année scolaire, pour deux ou trois semaines à chaque fois. La remplaçante a peu travaillé l'expression écrite.

En CM2 à La Ciotat, comme il a été précisé précédemment, je n'ai pu assister aux séances en classe qu'à partir de décembre 2013. L'enseignante a travaillé autour de la poésie au premier trimestre et m'a attendue pour démarrer son projet d'écriture longue.

Pour la deuxième année :

- En 6^e5 à Marseille : 16
- En 6^e2 à Marseille : 9
- En 6^e1 à La Ciotat : 8
- En 6^e3 à La Ciotat : 10⁶

A Marseille, la différence du nombre de productions tient au fait qu'en 6^e2, l'enseignante programme un atelier d'écriture par séquence, comprenant plusieurs séances (écriture d'un brouillon, lecture par les pairs ou par la professeure, et réécriture). En 6^e5, en revanche, on compte parfois plusieurs travaux d'écriture pour une même séquence.

A La Ciotat, il n'y a pas eu de travaux d'écriture en mars ni en avril.

⁶ A La Ciotat, bien qu'il s'agisse de la même enseignante dans les deux classes, il a été décidé de programmer en 6^e3 une séance de relecture en triade supplémentaire ainsi qu'une séance de réécriture au centre de documentation dans la mesure où l'avancée du programme le permettait.

En plus d'avoir précisé, lorsqu'il était nécessaire, un certain nombre de consignes, certaines enseignantes ont mis en place des facilitations procédurales, comme il en est question dans la didactique du préréactionnel (Lumbroso, 2010). L'écriture à processus des élèves, linéaire, au brouillon, pose en effet plusieurs problèmes : les élèves se concentrent bien souvent, lors de la réécriture, sur les problèmes locaux, au détriment d'une relecture plus globale du texte. Le brouillon tend également à figer le texte de l'élève.

Pour un jeune scripteur, les modifications seront coûteuses dans un brouillon rédigé où il faudra refondre (...) les ligatures logico-temporelles qui ont fixé, parfois figé, les structures sémantiques et pragmatiques. (*ibid* :178).

Ainsi, les enseignants peuvent-ils proposer à leurs élèves divers canevas pour les aider : réalisation de croquis, de cartes mentales, de plans, de listes de personnages, etc. Le groupe OZER (Observatoire zolien des écritures réflexives) se penche sur ces dispositifs.

Produire un texte ne sera plus dérouler un scénario au fil de la plume de façon *linéaire* mais établir des *itinéraires*, plus ou moins complexes selon l'âge des scripteurs, entre des espaces sémiotiques intermédiaires qui ne prennent plus l'allure d'un écrit homogène au fil de la plume, de gauche à droite et de haut en bas. (Lumbroso, 2015).

Par ailleurs, donner aux élèves le temps de réfléchir avant même d'écrire leur permet d'acquérir une « posture d'auteur » (Tauveron, Sève, 2005) et de devenir un « sujet-écrivain » (Bucheton, 2014). Il s'agit donc d'apprendre à écrire en apprenant à « désécrire » (Lumbroso, Gomez, Macke, 2015), c'est-à-dire, pour ces auteurs, de ne pas écrire tout de suite de manière linéaire. Cette façon de procéder pourrait ainsi permettre au scripteur de libérer sa créativité. Cette démarche permettrait de travailler métalangage et autoconsignes ; mais aussi d'articuler intention artistique et écriture créative. Elle consiste à préécrire pour écrire, au contraire de la révision qui viendrait après, et insiste sur l'importance de la réflexivité.

Plus on progresse dans le savoir-écrire, plus on se consacre à des tâches de haut niveau (gestion globale du texte, adéquation du texte à son contexte de communication...), les tâches de bas niveau étant de plus en plus automatisées (recherche d'un mot, gestion de l'orthographe, syntaxe). Pour expliquer les difficultés des scripteurs débutants, les psychologues ont recours à la notion de « surcharge

cognitive » : au début de l'apprentissage, les tâches les plus simples (graphie, orthographe) posent problème au scripteur et mobilisent son attention, alors que chez les experts, elles sont automatisées, permettant alors de focaliser l'attention sur des tâches plus complexes, dites de « haut niveau ».

Sur le terrain, j'ai remarqué que de nombreuses enseignantes ont choisi de mettre en place différentes aides pour leurs élèves.

Dans la classe de CM2 de La Ciotat, un projet d'écriture longue a été mis en place. Afin d'aider les élèves, l'enseignante a préalablement fait travailler ses élèves avec les documents suivants⁷ :

- une liste de titres de romans de Jules Verne, parmi lesquels l'élève peut choisir ;
- un tableau permettant à l'élève de réfléchir sur le lieu de son récit ;
- une situation initiale à trous, que l'élève doit compléter ;
- une fiche qui précise le nombre de paragraphes, le contenu attendu et une indication sur le nombre de phrases souhaité ;
- des listes de vocabulaire : métiers, dangers possibles lors d'une exploration ou une aventure, risques naturels ou urbains etc. , verbes de mouvement ;
- une grille de relecture.

Dans la classe de 6^e5 de Marseille, l'enseignante a proposé des aides spécifiques pour deux productions d'écrits⁸ :

- en septembre, pour réfléchir au portrait d'un personnage ;
- en février, pour préparer la rédaction comprenant un dialogue, l'enseignante a proposé une fiche avec des verbes de parole.

Dans la classe de 6^e2 de Marseille, l'enseignante propose systématiquement un travail préparatoire⁹.

- en septembre, pour préparer le récit d'un enfant égaré ;
- en novembre, pour mettre en forme un conte traditionnel ;
- en janvier, pour rédiger la suite des aventures de Gilgamesh et d'Enkidu ;

⁷ Les documents sont présentés en annexe 3.

⁸ Les documents sont présentés en annexe 4.

⁹ Les documents sont présentés en annexe 5.

- en avril, pour créer une nouvelle aventure d'Ulysse.

Toutes les séquences en classe ont été créées en fonction du genre textuel autour duquel les enseignantes voulaient travailler. Parallèlement aux séances consacrées à l'écriture, d'autres temps de travail sont organisés : lecture et compréhension, vocabulaire, maîtrise de la langue etc. Je n'ai pas assisté à ces cours, cependant les enseignantes m'ont établi la liste des savoirs attendus selon les séquences, qui correspondent aux programmes en vigueur :

Un élève de CM2 doit ainsi maîtriser :

- pour le récit : les temps du récit (imparfait et passé simple), le schéma narratif (notamment pour le conte) et les caractéristiques du héros (qualités humaines et prouesses) ;
- pour la description : le vocabulaire du portrait (physique et caractère), la structure (notamment en 7^e2 ou l'enseignante exige une introduction et une conclusion), les différents plans de l'image et les indications spatiales ;
- pour le dialogue : les règles d'utilisation de la ponctuation (guillemets, tirets etc.) et le choix des verbes de parole.

Un élève de 6^e doit ainsi maîtriser :

- pour le conte : le schéma narratif, le vocabulaire merveilleux et les temps du récit ;
- pour le récit épique : les expansions du nom (épithètes homériques par exemple), le vocabulaire lié au contexte légendaire (lieux, personnages, dieux) et le vocabulaire du combat ;
- pour le dialogue : les règles de présentation (ponctuation et verbes de paroles).

Je présenterai en 1.2.2. les écrits qui ont été sélectionnés pour la constitution de mon corpus.

Parallèlement aux pratiques enseignantes observées, j'ai souhaité connaître le rapport à l'écriture des élèves rencontrés.

1.1.4. Le rapport à l'écriture des élèves : analyse d'un questionnaire

Les résultats d'une enquête menée par Marie-Claude Penloup (1999) auprès de 1800 collégiens de l'académie de Rouen ont montré que l'écriture restait à l'époque une activité toujours plébiscitée par les adolescents. Selon cette enquête, les écrits extrascolaires peuvent être très variés : journaux intimes, lettres, chansons, histoires drôles etc.

Lorsque j'ai débuté cette recherche doctorale, j'ai souhaité dans un premier temps mieux connaître les élèves et leur rapport à l'écriture. Voulant constituer un corpus d'écrits scolaires, il m'a semblé nécessaire de mieux connaître les différents profils des élèves dans les classes. En début d'année, j'ai donc distribué des questionnaires dans les quatre classes où j'ai été accueillie, puis plus tard dans l'année, j'ai interrogé les enseignants pour connaître leurs évaluations concernant quelques élèves, et nous y reviendrons.

84 élèves ont donc répondu à mon questionnaire concernant l'écriture scolaire ou extrascolaire. Voici quelques questions auxquelles ont répondu les élèves :

- 1) Pour toi écrire, c'est : (coche ta réponse)
 - ° facile
 - ° difficile
- 2) Est-ce que tu écris en dehors de l'école ? (coche ta réponse)
 - ° oui
 - ° non
- 3) Si tu as répondu oui, quel genre de texte fais-tu ?
.....
- 4) Quand tu écris, qu'est-ce que tu aimes ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
.....

Comme Marie-Claude Penloup (*ibid.*) avait constaté des différences notables entre les filles et les garçons, j'ai souhaité présenter les résultats en distinguant les sexes pour voir

d'éventuelles disparités entre les filles et les garçons. Mon échantillon se compose de 84 élèves : 45 garçons et 39 filles. Voici les résultats de mon enquête :

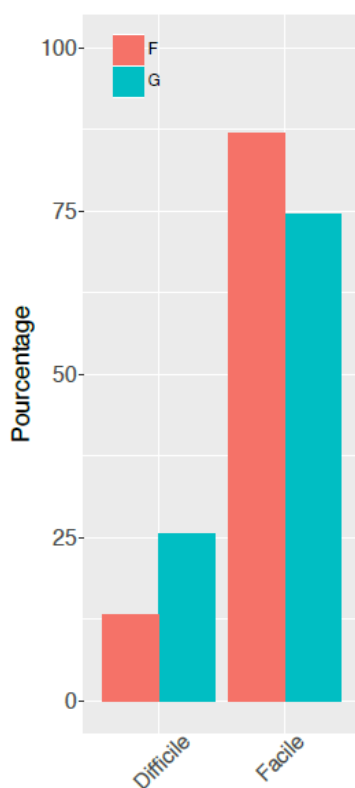


Figure 2 : Réponse Garçons/Filles dans les 4 groupes/classes à la question 1 : Pour toi, écrire, c'est facile ou difficile ?

Au regard de la question 1, globalement, l'écriture semble facile pour la majorité des élèves, puisque 65 élèves ne rencontrent pas de difficulté particulière. Ces résultats font écho au communiqué de l'enquête Ifop/Oxford (2016) qui révèle que les jeunes Français sont attachés à l'écriture manuscrite.

Jugée irremplaçable et créditée de nombreuses vertus, elle (l'écriture manuscrite) cohabite avec l'écriture sur clavier qui répond plutôt à des besoins pratiques. (2016 : 3)

Les jeunes ont donc tendance à percevoir l'écriture manuscrite comme une écriture complexe et soignée, mais qui laisse s'exprimer la créativité et facilite le cheminement suivi de la pensée et l'élaboration d'une réflexion, représentant plus qu'un simple outil fonctionnel. (2016 : 4).

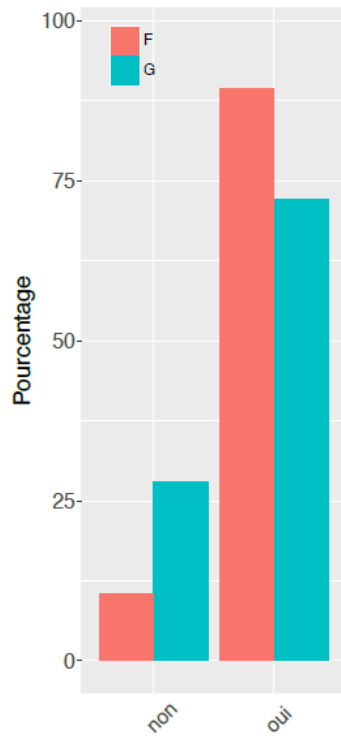


Figure 3 : Réponse Garçons/Filles dans les 4 groupes/classes à la question 2 : Est-ce que tu écris en dehors de l'école ?

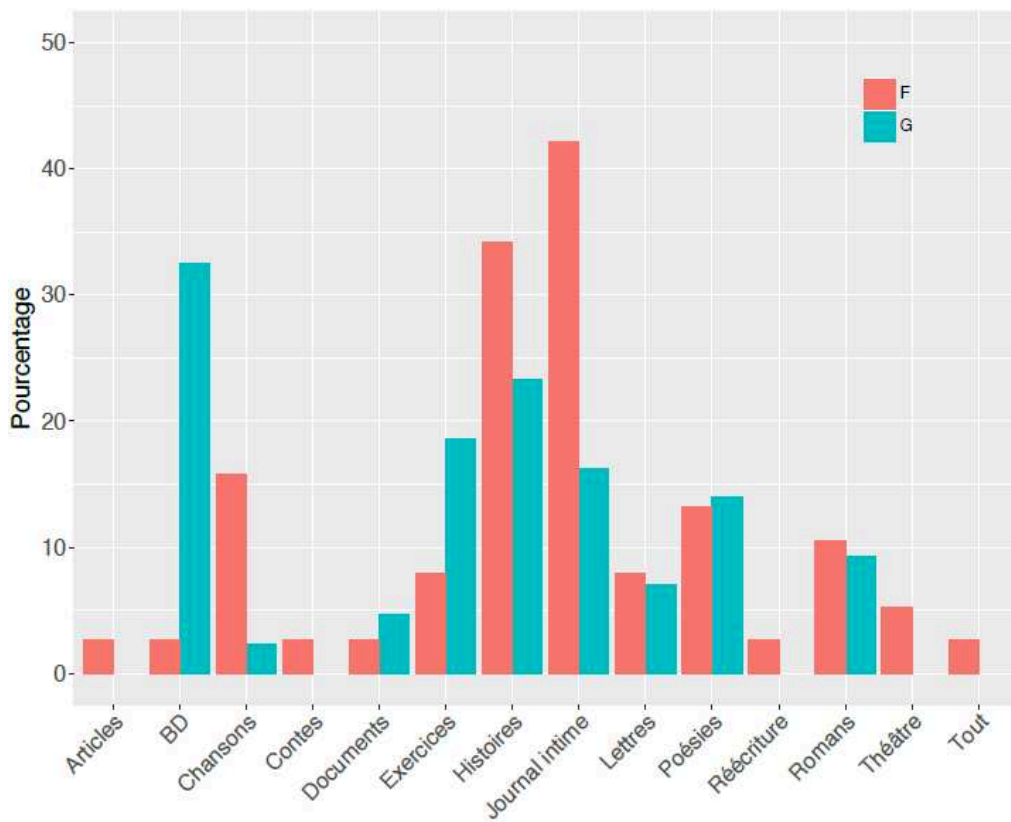


Figure 4 : Genre des textes écrits par les élèves dans les 4 groupes classes en réponse à la question 3 : Si tu as répondu oui, quel genre de texte fais-tu ?

En observant les réponses aux questions 3 et 4, on remarque que les élèves ont une pratique effective et variée de l'écriture. Penloup (2002) rappelle que dans une autre étude, David (2001) a identifié parmi 118 écrits extrascolaires recueillis dans une classe unique (CE2, CM1 et CM2) de 28 élèves, 19 genres textuels, parmi lesquels on retrouve, comme dans mon échantillon, la chanson, le conte, les documents, le roman, le journal intime, la pièce de théâtre et le poème. Autrement dit, les élèves semblent apprécier l'écriture, et elle ne se réduit pas à une activité purement scolaire. Elle résulte d'une envie personnelle et semble apporter du plaisir aux adolescents. Penloup dit même avoir rencontré des « boulimiques d'écriture » (2002 : 196).

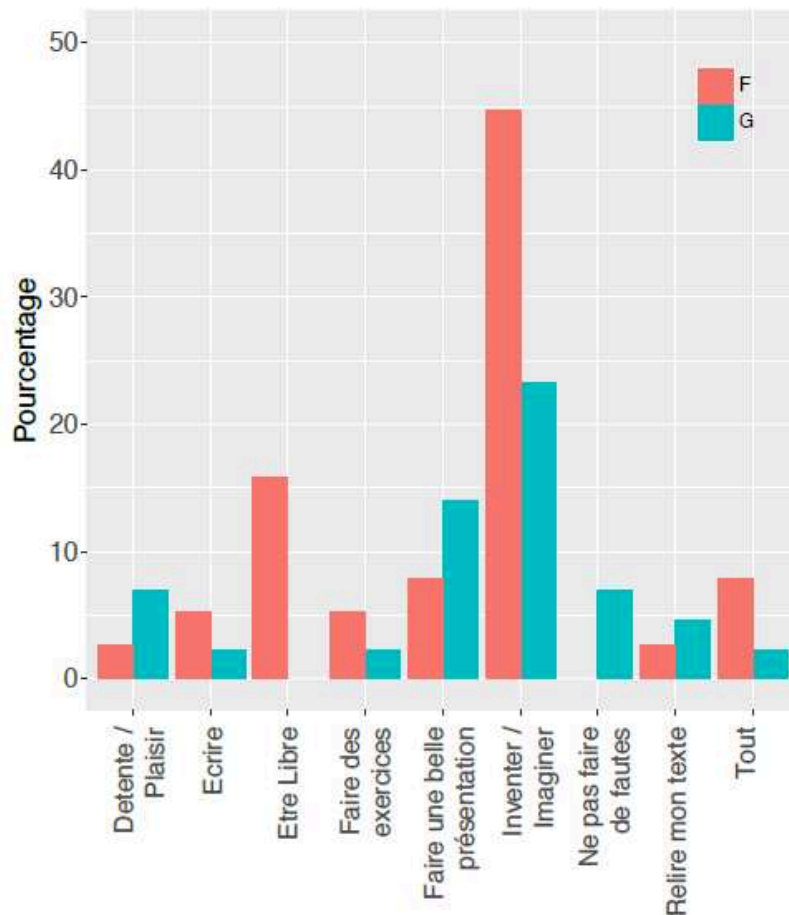


Figure 5 : Réponse Garçons/Filles dans les 4 groupes/classes à la question 4 : Quand tu écris, qu'est-ce que tu aimes ?

A cette question, pour laquelle plusieurs réponses étaient possibles, quelques récurrences apparaissent :

- les élèves aiment la partie créatrice de l'activité (inventer, imaginer, créer), surtout les filles ;

- ils aiment être libres, ne pas avoir de consignes ;
- les élèves aiment l'esthétique d'une belle copie.

Même si le critère de littérarité est exclu dans ces enquêtes, on peut en conclure que les élèves apprécient l'écriture comme activité de loisir. Une autre enquête avait été menée par Catherine Bosredon (2014) pour connaître les représentations des enseignants et des élèves de cycle 3¹⁰ de l'école primaire sur l'écriture. Dans ces résultats, on remarque que la majorité des élèves associe écriture et plaisir. Les enfants aiment raconter des histoires, profiter de leur statut d'auteur pour faire émerger la créativité. L'auteur signale également que les enfants ont évoqué le besoin et le plaisir de décrire des émotions.

Ainsi, l'écriture semble appréciée par une majorité d'élèves. Cependant, si l'on observe de plus près les résultats de mon enquête, on peut remarquer que le rapport à l'écriture des élèves peut parfois malgré tout poser problème.

A la question 1, on note tout de même que 11 garçons sur les 44 ont coché la case « difficile ». Comment expliquer qu'un quart des garçons soit dans ce cas ? Se dévalorisent-ils ? D'après le Ministère de l'Éducation Nationale, dans la publication *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité* (Moison, 2014), 42% des garçons ont des difficultés de lecture contre 34% des filles. Les difficultés en lecture ont-elles alors une incidence sur l'investissement à l'écrit ? Les filles, supposées meilleures à l'école, font-elles naître chez leurs camarades garçons un sentiment d'infériorité ? Ou bien sont-ils vraiment moins bons en écriture et en sont-ils alors conscients ?

A la question 2, on remarque que les filles écrivent un peu plus que les garçons (87% pour 68.8% des garçons), ce qui correspond à une image collective qui place l'écriture comme une activité plutôt féminine.

Mis à part le cas de l'écriture littéraire visant une reconnaissance sociale, il semble que tous les registres de l'écriture privée – correspondance, chronique familiale, journal intime, poésie « spontanée » – soient très majoritairement investis par les femmes. (Albert, 1993).

¹⁰ Le cycle 3 en 2014 correspond aux classes de CE2, CM1 et CM2.

Bernard Lahire (2010) explique que, dans les foyers, la femme prend souvent en charge le devoir de mémoire de la famille : elle écrit davantage au quotidien. La famille serait donc à l'origine de certaines inégalités en ce qui concerne l'accès à l'écrit.

Les pratiques de lecture et d'écriture familiales sont très clairement articulées sur la division sexuelle des goûts, des habitudes, des rôles et des tâches, associant de manière particulièrement forte les femmes à l'écrit. (Lahire, *ibid.*)

Lahire (2010) montre que ce phénomène est accentué dans les milieux populaires. Pour lui, la famille est à l'origine de certaines inégalités notamment à travers la culture de l'écrit. En effet, les familles qui offrent à leurs enfants de nombreuses ressources culturelles permettent à l'élève d'avoir de meilleurs outils en termes de ressources langagières. Dans les familles les plus aisées, les parents peuvent inciter à la lecture en abonnant l'enfant à un magazine, en offrant des livres, en l'emmenant à la bibliothèque etc. Ainsi, dans ce type de famille, la lecture et l'écriture sont des réalités familiales avant d'être des réalités scolaires.

À la question 3, les garçons ont massivement répondu « BD », puis « histoires » et « exercices ». Les filles, quant à elles, ont cité par ordre de préférence « journal intime » puis « histoires » et « chansons ». Là encore, les résultats obtenus auprès de mes élèves nous renvoient aux travaux de Penloup (*ibid.*) qui montre que les écrits sont très tôt sexuellement marqués, surtout lorsqu'il s'agit d'écriture de soi. Le choix du support et des instruments d'écriture compte. En effet la rareté d'objets d'écriture de type masculin en magasin peut contribuer à un blocage social à l'égard de l'écriture de soi chez les garçons. D'ailleurs, Plane (2006) explique que l'instrument d'écriture peut jouer un rôle prépondérant sur l'investissement du scripteur puisqu'il a une valeur symbolique forte.

Chaque scripteur a un instrument d'écriture qu'il réserve à tel type de circonstance (...) Écrire avec un crayon ou avec un stylo, ce n'est pas la même chose, et on ne dit pas les mêmes choses, ou on ne les dit pas de la même façon selon l'instrument. Ce n'est pas qu'une simple question de commodité : c'est dû au fait que les instruments d'écriture sont des objets précieux chargés d'une forte valeur symbolique. (2006 : 34-35).

L'enquête Ifop/Oxford évoquée précédemment montre également que l'attrait de l'écriture sur les filles dure dans le temps, puisqu'on retrouve les mêmes phénomènes à l'âge adulte.

Quoi qu'il en soit, les résultats de cette enquête indiquent clairement que l'attrait plus fort pour l'écriture chez les filles perdure au-delà de l'école élémentaire et se retrouve

dans le secondaire. Les jeunes femmes écrivent aussi davantage en dehors des activités scolaires que ne le font les jeunes hommes, essentiellement pour elles-mêmes. (*ibid.* : 17)

Enfin, à la dernière question, les élèves ont pu préciser « ce qu'ils n'aiment pas » lorsqu'ils écrivent. Les élèves étaient libres de proposer plusieurs réponses.

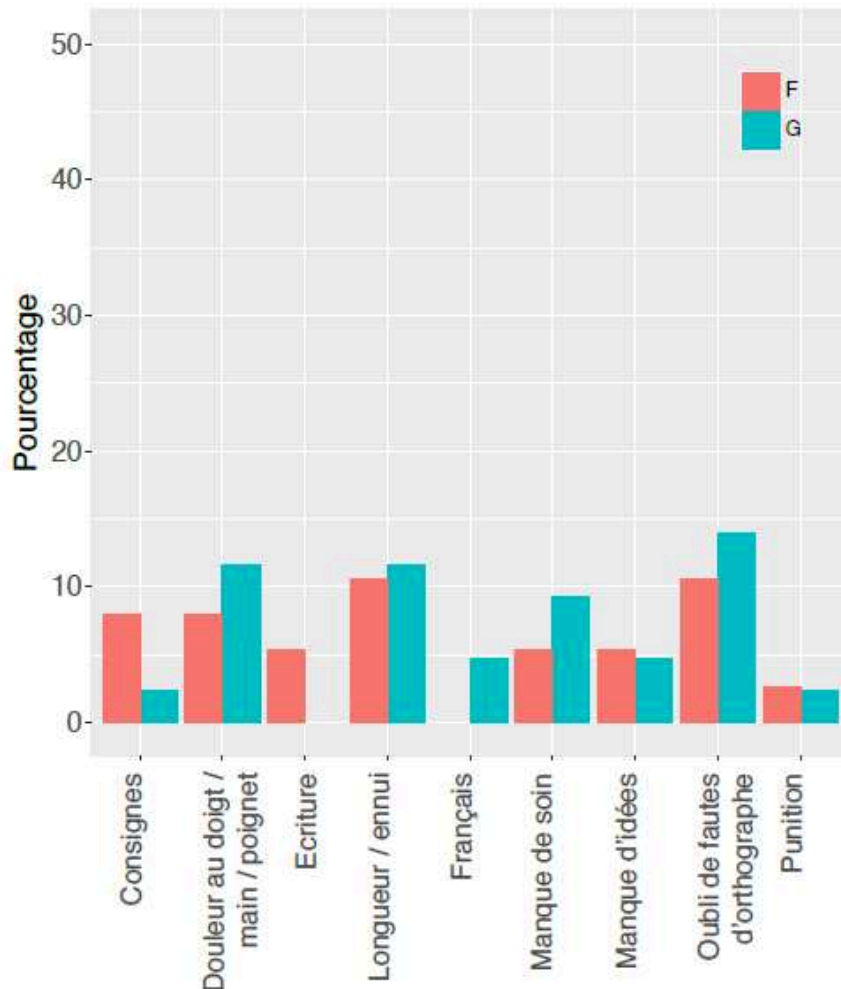


Figure 6 : Réponse Garçons/Filles dans les 4 groupes/classes à la question 4 : Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Plusieurs problèmes apparaissent alors chez nos 84 élèves :

- 10 élèves n'aiment pas laisser des fautes d'orthographe, ne pas les voir ;
- 8 élèves font référence à la douleur physique (mal à la main, au doigt, au poignet) ;
- 9 évoquent l'ennui et la longueur de l'exercice ;
- 6 précisent que la présentation de la feuille compte et est coûteuse en énergie.

Que déduire de ces réponses ?

Tout d'abord, les élèves accordent une importance cruciale à l'orthographe. Chiss et David (2011) explique ce phénomène :

L'apprentissage de l'orthographe est en effet le seul qui se définit par défaut ; il est construit, étalonné, programmé par rapport aux erreurs produites par les élèves, erreurs qu'il convient de combler. Le rapport à la norme orthographique est tellement prégnant – surtout en France – qu'il détermine tous les enseignements correspondants. Ils sont de fait simplistes, puisqu'il s'agit d'appréhender les productions orthographiques des élèves en terme de manques ou d'écarts par rapport à la maîtrise supposée de l'expert, et non d'en évaluer les acquisitions inéluctablement tâtonnantes et provisoires. (Chiss, David, 2011 : 233).

Or, l'orthographe demande beaucoup d'attention de la part du jeune scripteur, ce qui peut créer une surcharge cognitive.

Il reste que, pour le scripteur expert ou débutant, performant ou malhabile, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour l'expert, l'encodage des mots – de l'application des règles de transcription phonogrammique au respect des accords morphosyntaxiques les plus simples – est largement automatisé. Cette automatisation est même une nécessité qui permet aux rédacteurs de libérer suffisamment d'attention et de mémoire de travail pour penser l'organisation de leur texte et sa progression. Cette perspective ouverte par des travaux psycholinguistiques plus récents (Fayol 1997 ; Kellogg 1998 ; McCutchen 1998) va – ou devrait – réorienter les apprentissages orthographiques. En effet, l'objectif consiste à conduire l'apprenti scripteur vers une appropriation rapide des différentes règles orthographiques, et au-delà à lui en assurer la maîtrise dans des routines d'écriture qui lui permettront d'accroître ses compétences rédactionnelles. (*ibid* : 238)

De la même manière que l'acquisition de l'orthographe est coûteuse pour les élèves, le geste moteur peut fatiguer les jeunes scripteurs. L'objectif de l'apprentissage de la graphomotricité à l'école maternelle et primaire consiste à rendre le geste graphique le plus automatique possible de façon à libérer les processus cognitifs et attentionnels de l'enfant. Tant que la motricité graphique n'est pas maîtrisée, la quantité et la qualité du texte produit restent limitées et l'enfant est en difficulté. C'est également pour cette raison que les élèves ont évoqué dans leurs réponses l'ennui et la longueur de l'exercice.

Bien que limitée dans son ampleur, cette enquête confirme que l'écriture est un exercice complexe qui demande à l'élève de nombreuses compétences, comme nous

l'avons vu précédemment ; elle fatigue les élèves qui doivent veiller à la gestion de plusieurs tâches :

- trouver des idées ;
- être pertinent ;
- organiser l'évolution de leur texte ;
- prendre en compte leur destinataire ;
- choisir le genre du texte dans lequel on veut s'inscrire ;
- choisir le lexique adapté ;
- mettre aux normes l'orthographe, la syntaxe etc.
- veiller au soin, à la graphie et à la mise en page.

Les jeunes scripteurs ont la particularité de ne pas avoir automatisé un grand nombre de ces activités, ce qui leur pose d'autant plus problème que ces compétences doivent être sollicitées simultanément. L'écriture est donc une activité très coûteuse cognitivement.

Cette enquête réalisée auprès des 84 élèves de CM2 m'a permis de dégager quatre grands profils d'élèves différents :

- des élèves qui aiment écrire et qui n'ont pas de difficultés ;
- des élèves qui aiment écrire mais qui rencontrent des difficultés ;
- des élèves qui n'aiment pas écrire mais n'ont pas de difficultés ;
- des élèves qui n'aiment pas écrire et qui rencontrent des difficultés.

A ces résultats se sont ajoutés les déclarations des enseignants concernant le niveau de chaque élève. Nous verrons au chapitre suivant comment s'est organisé le choix des élèves pour la constitution de mon corpus.

Mais d'autres obstacles peuvent également apparaître à l'école : les élèves arrivent en effet avec une certaine représentation de l'écrit. La notion de rapport à l'écriture est ainsi utile si l'on veut appréhender des productions d'élèves. Christine Barré-de Miniac (2000, 2002a, 2002b) s'est particulièrement intéressée aux représentations que les élèves ont de l'écriture et aux valeurs qu'ils lui attribuent. Elle définit le rapport à l'écriture comme l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Le rapport à l'écriture se traduit par des phénomènes répétés et observables.

D'autres données interviennent, que la notion de rapport à l'écriture désigne : les conceptions, opinions, attitudes et valeurs évoquées au paragraphe précédent. L'enseignement doit les prendre en compte, en terme de « déjà-là », car le rapport à l'écriture ne se développe pas seulement en relation avec les apprentissages scolaires. Il dépend d'une multitude de facteurs : psychologiques, sociaux (scolaires en particulier) et culturels (Barré-De Miniac, 2000). (Barré-de Miniac, 2002a).

Barré-de Miniac met en avant l'importance de l'investissement de l'élève face à l'écriture. Elle distingue la force de l'investissement, le type d'investissement, le degré d'accord entre les types d'investissement et le sens de l'investissement (2002). La force d'investissement représente l'intérêt affectif pour l'écriture et la quantité d'énergie que l'on y consacre. Le type d'investissement renvoie aux situations ou aux contextes d'écriture, aux types d'écrits associés à ces situations et aux contraintes qui y sont liées. C'est pour cette raison que la connaissance des activités d'écriture extrascolaire peut être un levier didactique, puisqu'elle permet aux enseignants de mieux comprendre le rapport à l'écriture des élèves et d'éviter la dévalorisation de leurs compétences. Barré-de Miniac distingue ensuite le degré d'accord entre les types d'investissements. Sa recherche (2002b) avait en effet démontré que chez des élèves de 6^e, il y avait une « co-existence pacifique entre l'investissement de l'écriture personnelle et l'écriture scolaire » (2002b : 32), alors qu'en classe de 3^e, des conflits pouvaient apparaître. Enfin, le dernier point concerne le sens de l'investissement. Celui-ci peut être négatif ou positif et peut s'analyser comme un indicateur de la force d'un investissement.

Outre des comportements différenciés, les élèves ont par ailleurs des sentiments divers à l'égard de l'écriture. C'est à ce moment-là qu'apparaissent des avis, des jugements et des attentes.

Deux conceptions sont très largement répandues auprès des élèves. Tout d'abord, l'écriture est parfois perçue comme un don, qui résulterait d'une inspiration miraculeuse. Cette idée est particulièrement gênante pour l'intervention didactique. Elle vient de ce que les auteurs reconnus sont souvent présentés comme des prodiges ou des modèles. Il est rare de trouver dans les biographies d'auteurs des informations sur leur travail d'écriture, leurs tâtonnements, leurs brouillons. Avant de proposer des rédactions à leurs élèves, les enseignants proposent souvent au préalable des lectures de textes littéraires, pour aider à l'inspiration. Pour certains élèves, cette pratique peut avoir pour effet un désintérêt et une dévalorisation. Les auteurs sont souvent présentés comme des

personnes douées, qui en plus de leurs compétences scripturales, ont une connaissance de l'être humain en général. L'auteur est quelqu'un qui a des choses à dire sur l'humanité, ce qui n'est pas forcément le cas pour tous les élèves.

L'objectif est donc de proposer aux élèves d'adopter une vraie posture d'auteur. Pour cela, de nombreux enseignants travaillent en classe à partir des brouillons d'écrivains afin de mieux rendre compte du travail de longue haleine que représente l'écriture. Valoriser le travail au brouillon, prendre en compte les hésitations, les tâtonnements et les retours en arrière sont utiles dans l'évaluation de la progression d'un élève. Les enseignants ont raison de montrer les coulisses des travaux d'écrivains, en observant par exemple des carnets de notes ou des brouillons – de Zola ou de Flaubert par exemple. Les professeurs ont tout intérêt à montrer en quoi l'écriture est un travail au long cours qui s'apprend.

Cependant, Tauveron et Sève considèrent qu'il ne faut pas envisager l'écriture seulement comme une activité de résolution de problèmes, mais plutôt comme une activité de « conception délibérée de problèmes » (*ibid.* : 26). En effet, les élèves doivent pouvoir être conscients petit à petit des choix qu'ils opèrent et donc des effets qu'ils créent par leurs propres textes. Le travail réflexif de l'élève peut se traduire par les réflexions suivantes :

Par quelles techniques, par quels jeux d'écriture, de feinte et de feintise, le texte m'a-t-il invité ou contraint à remplir, élaguer, creuser, échafauder, tisser des toiles, ramper, vagabonder ? Comment m'a-t-il mis au travail ? Comment a-t-il fait de moi un partenaire complice ou abusé ? Comment je m'y suis pris pour résoudre au besoin de manière plurielle le problème qu'il m'a posé ? etc. (*ibid.*)

Par ailleurs, un autre obstacle peut apparaître : l'écriture est parfois perçue comme la simple transcription d'une pensée qui serait élaborée en dehors d'elle. Ce présupposé suggère que la pensée s'élabore puis s'exprime. Or, Michel Dabène a montré que l'écriture, loin d'être une représentation de la parole, est une transcription qui possède des propriétés spécifiques (1991 : 11). Il en distingue quatre :

- des propriétés matérielles : l'écriture n'est que la trace lisible sur un support et effacerait les stades successifs de sa fabrication ;
- des propriétés linguistiques : l'écrit donne une importance capitale au signe verbal graphique, ce qui pose problème au scripteur qui doit reconstruire dans une successivité linéaire le verbal et le non-verbal caractéristiques de l'oral ;

- des propriétés sociologiques et anthropologiques : l'écrit est sacralisé et devient le « lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auquel l'utilisateur « ordinaire » ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique » (*ibid.* : 12) ;
- des propriétés psychologiques, parmi lesquelles Dabène cite « la peur que provoque la prise de conscience de la non-transparence du langage, aggravée par l'absence du destinataire » (*ibid.*).

Ainsi, Dabène s'est intéressé aux spécificités de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral.

Il convient donc, me semble-t-il, de s'interroger d'abord sur les spécificités de ce mode d'existence de la langue que constituent ses manifestations écrites et que je désigne, après J. Peytard (1970), comme l'ordre du scriptural, non par coquetterie terminologique mais pour éviter les connotations normatives qui s'attachent à la notion d'écrit dans notre tradition culturelle et pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal mais d'un espace de réalisation langagière. (1991 : 9-10).

Un autre obstacle se rencontre également lorsque les sujets de rédaction font appel à la vie personnelle de l'élève. Pierre Clanché (1992) rappelle que certains élèves se sentent mal à l'aise avec les textes qui renvoient au vécu. En effet, nombre d'entre eux ont peur de déformer la réalité et préfèrent donc inventer une autre histoire. Par ailleurs, lorsqu'on demande aux élèves de raconter une histoire personnelle, pour beaucoup, il est impensable de recourir au mensonge. Ils s'avèrent incapables de « fictionnaliser le réel » (Lammertyn, 2000 : 75), ce qui peut les amener à l'autocensure. Tauveron et Sève expliquent d'ailleurs qu'il y a souvent un malentendu dans les classes à ce sujet.

Par écriture à la troisième personne, nous entendons redire (parce que le propos est peu entendu ou peu compris dans les classes) que l'écriture, quelle que soit la modalité narrative (récit en « je » ou récit en « il ») adoptée, est toujours fictionnalisation du réel, en d'autres termes, que la narration à la 1^{ère} personne (que le « je » soit ouvertement fictif ou qu'il prétende rendre compte de l'énonciateur réel) est toujours une « falsification créatrice » : « je » n'est pas l'expression d'un soi mais la construction d'un soi. (Tauveron, Sève, 2005 : 25).

Bucheton (1995a) a également démontré que certains enfants verrouillent leur vécu et se privent d'imagination. Pour certains jeunes, se raconter peut-être inconvenant ou ridicule. Le manque d'imagination peut provenir également d'une angoisse liée à un problème familial.

Enfin, Jean-François Halté (1981) parle de « malentendu communicationnel » quand il montre l'écart entre certaines consignes qui sollicitent des contenus liés à la vie personnelle de l'enfant et l'évaluation du professeur qui ne s'intéresse qu'aux codes et à la forme, oubliant ainsi la réception du message.

Pour conclure, de nombreux obstacles peuvent apparaître et gêner l'enseignement de l'écriture. Mais heureusement, même si le rapport au langage est déterminant dans la manière d'agir de l'élève, les représentations sont susceptibles d'évoluer. L'enseignant a donc tout intérêt à prendre en compte ces représentations pour évaluer les obstacles et les leviers au développement des compétences scripturales.

1.1.5. Sujet écrivain et sujet scolaire

Il est important de prendre en compte le fait que les textes produits en classe émanent de sujets. Pour Bucheton, l'élève n'est pas un « être générique et abstrait » (2014 : 174), mais une personne qui arrive en milieu scolaire avec un vécu et des compétences en plein développement. Ses logiques mentales peuvent être éloignées de la norme scolaire, ce qui rend l'intervention didactique parfois complexe. Les dimensions identitaire, cognitive, langagière, psychologique et socio-affective sont à prendre en compte ensemble. Pour Bucheton, l'élève se développe en même temps que son langage « dans et par l'expérience de la vie » (1995b : 107)

Comment réussir à conjuguer ces faits objectifs avec l'essence de ce qu'est le langage : une manière d'être et d'agir, de construire son rapport au monde, aux autres, une façon de se situer, de poser et de prendre des repères, de s'appuyer sur la parole des autres, pour construire la sienne propre (*ibid.*).

Par ailleurs, comme le rappelle à juste titre Bucheton, lorsqu'il arrive au cycle 3, l'élève n'est pas novice en matière d'écriture : il a déjà expérimenté dans ses précédentes classes divers types de textes. Les élèves seraient donc sur un parcours, propre à chacun, qui permet d'évoluer dans l'acquisition de l'écriture. C'est pour cette raison que Bucheton prône « l'observation fine par l'enseignant de ce que les élèves sont, où ils en sont dans le trajet déjà important qu'ils ont accompli dans l'invention de leur propre écriture ou de leur propre parole » (*ibid.* : 108). C'est parce que les élèves ont un parcours personnalisé

que l'on peut observer chez les élèves, au sein d'une même classe, des niveaux et des modes d'écriture très variés. Selon Bucheton, les différents courants théoriques qui ont nourri la didactique de l'écriture depuis les années 1980 ont mis en lumière le fait que l'écriture est une tâche complexe, mais

ne nous donnent pas suffisamment de clés pour comprendre et décrire la diversité, l'hétérogénéité des élèves, et encore moins pour rendre compte de la dynamique et de la durée des processus d'apprentissage. (*ibid.*)

Il est donc indispensable que les enseignants s'intéressent à la question de l'élève en tant que sujet. Je partage l'idée de Bucheton selon laquelle les dimensions cognitives, relationnelles, culturelles, identitaires, langagières se développent en corrélation les unes avec les autres comme en témoigne le schéma suivant.

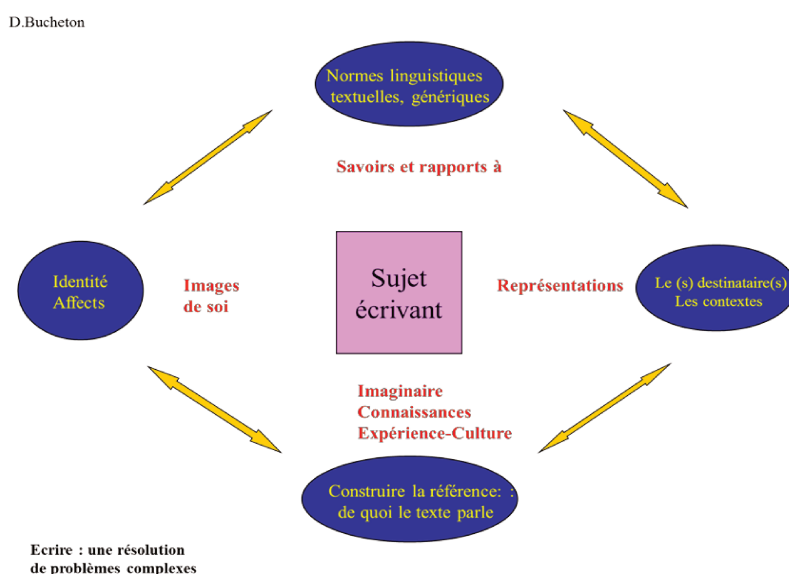


Figure 7 : Schéma présenté par D. Bucheton à l'AFEF en janvier 2013.

Écrire représente pour les élèves un processus de résolution de problèmes très lent à se mettre en place. Prendre l'élève au sérieux, le considérer comme une personne à part entière est indispensable lorsque l'on fait écrire des élèves.

Le développement des compétences d'écriture d'un élève s'inscrit dans son histoire globale : familiale, sociale, scolaire. Lorsqu'il écrit, c'est de lui qu'il parle, de son rapport à lui-même, à ses pairs, à sa famille, à ses enseignants. L'élève est un enfant, un adolescent, un adulte en devenir. (Bucheton, 2014 : 21)

On ne peut considérer l'élève seulement « comme un être épistémique » (Bucheton, 2014 : 175) qui rencontrerait des obstacles purement cognitifs. Toute écriture suscite

des émotions, et peut être parfois une activité anxiogène. Il est important que l'écriture puisse devenir pour le sujet « un mode de penser qui lui permet d'interroger le monde et d'y jouer un rôle actif, plus actif parfois, et plus efficace que la parole même » (Bucheton et Bautier, 1996 : 32). La non-prise en compte de l'importance du sujet écrivant peut creuser des écarts au sein d'un même niveau de classe.

A la sortie du collège, certains élèves sont devenus des « sujets écrivains », c'est-à-dire sont capables de penser, de communiquer avec l'écrit, de s'adapter à toutes sortes de situations d'écriture, qu'elles soient scolaires, sociales ou personnelles, et d'autres restent dans des attitudes figées, sommaires, « coincées », ne s'autorisant pas à penser par eux-mêmes dans leurs écrits, ne s'y révélant pas, du moins à l'école. (Bucheton, 1995b : 108).

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, Bucheton reproche aux didacticiens de ne pas assez aborder la question de l'intériorisation des savoirs, de leur transfert et des conditions qui favorisent cette appropriation. Bucheton propose donc quelques principes pédagogiques.

Il s'agit d'aider l'élève à devenir un sujet écrivain conscient de ses propres outils d'écriture, des effets qu'ils peuvent produire et des usages qu'il peut en faire ; cette dernière perspective nous semble la passerelle indispensable pour l'entrée en littérature, pour la construction des savoirs sur l'objet littéraire et pour le développement de l'esprit critique. Il s'agit alors, en collège, de faire comprendre qu'écrire, ce n'est pas seulement transcrire des idées, les discuter, les examiner, mais aussi en faire naître d'autres par le jeu même du travail sur la langue. (*ibid.* : 109).

Après avoir observé plusieurs écrits d'élèves, Bucheton a distingué six postures d'écriture « plus souvent non conscientes qui sont le résultat de *négociations complexes* entre ce qu'il sait faire, ce qu'il a envie de faire, ce qu'il a compris devoir faire, ce qu'il « faut » normativement écrire en classe de français » (*ibid.* : 112) :

- dire son expérience, dire le vrai, se dire, occupe toute l'activité d'écriture. Les mots sont transparents (d'où une absence totale d'intérêt pour l'orthographe, la graphie, la ponctuation, etc.) ;
- à l'opposé, c'est le travail même de l'écriture (plaisir des mots, de la graphie, de la mise en page, en phrases), qui semble intéresser l'élève (écritures poétiques fréquentes) ;
- se constituer en sujet écrivain, distinct du sujet de l'expérience en installant dans et par le texte une réflexion, un point de vue, prendre de la distance, est l'enjeu même de l'activité d'écriture ;
- satisfaire aux normes scolaires, être en conformité sans s'investir vraiment suffit (écriture minimale, sans risques, écriture vide de significations) ;

- se servir des mots ou des textes des autres (recopier) pour dire, ou se dire, permet momentanément de se construire dans les traces des autres ;
- maîtriser l'ensemble de ces postures et les conjuguer permet selon la situation ou l'avancée de la tâche, de négocier heureusement les activités scolaires d'écriture. (*ibid.* : 113).

Ainsi, Bucheton propose un outil à destination des enseignants pour évaluer l'activité de l'élève. Nous verrons que ce tableau est également très intéressant lorsqu'on assiste à des révisions collaboratives.¹¹

¹¹ Il me sera très utile lorsque j'analyserai les relectures en triade, en troisième partie.

**Outil pour l'évaluation de l'activité de l'élève dans les écrits intermédiaires :
tableau de synthèse**

Dimensions évaluées	Indicateurs possibles
1. La dimension énonciative et pragmatique	<i>L'énonciation</i>
1.1. Le choix d'une <i>voix</i>	Choix énonciatifs dominants : en « je », en « il », en « nous », en « on »... Hésitations dans l'usage des déictiques et de la cohérence temporelle
1.2. La gestion par le narrateur des <i>voix des autres</i> : installer la polyphonie du texte	De l'oral brut transcrit à la différenciation des « discours » (narrateur, dialogue...). Evolution de l'usage de la ponctuation, des alinéas...
1.3. L'implication de l'élève par le développement d'un <i>point de vue</i> singulier et la prise en compte de l'autre (dimension pragmatique)	– Développement de l'emploi de modalisations, de verbes d'assertion marquant le point de vue – Développement de l'hétérogénéité des discours et actes de langage – Diversification des postures d'écriture
2. La dimension sémantique et symbolique	<i>Les contenus et les enjeux</i>
2.1. La question essentielle à laquelle on cherche à répondre est : <i>de quoi parle le texte, où va-t-il ?</i> Qu'est-ce qui est en germe et va se développer ?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des « matériaux » travaillés : les thèmes, les univers, les concepts, les figures symboliques ou non, les valeurs, problèmes humains abordés ?
2.2. Comment l'auteur convoque des <i>formes de structuration</i> textuelles ou conceptuelles, comment il les fait évoluer	– Champs sémantiques – Système des relations entre personnages dans le récit, schémas narratifs conventionnels... – Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus : nomination, classement, comparaison, hiérarchisation, catégorisation, etc.
3. La construction d'un rapport à la norme	<i>Les indicateurs de contrôle et de réinvestissement</i>
3.1. La construction d'un rapport aux <i>normes</i> élémentaires	– Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
3.2. <i>L'épaississement</i> du texte et la construction tâtonnante de normes complexes	– Reprises anaphoriques – Manières de figurer le temps – Complexification des phrases
3.3. Les <i>emprunts</i> et leurs transformations	Traitement des stéréotypes, des citations, des reprises d'éléments apportés par le groupe, l'enseignant, les lectures...
3.4. La <i>prise de risque</i> , l'inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs provoquées par la prise de risque, inventions orthographiques, écarts par rapport aux stéréotypes, complexité narrative ou conceptuelle difficile à gérer...

Figure 8 : Tableau proposé par Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002)

Comment comprendre cet outil ?

Bucheton et Chabanne mettent tout d'abord en valeur la dimension énonciative et pragmatique du texte. En effet, les élèves, à travers leurs textes, affirment un certain point de vue. Le tableau met en évidence l'importance du choix d'une voix.

Il s'agit de situer l'origine de la voix qui va conduire le texte : dans les premiers écrits, l'élève a des difficultés à stabiliser l'énonciation à la 1^{ère} ou à la 3^{ème} personne. Entre les notes rapidement prises, les traces de la pensée en émergence, la planification grossière du contenu que le texte commence à mettre au travail, reste à choisir une position énonciative (ce qu'on appelle *instance narrative* pour le récit). (Chabanne, Bucheton, 2002 : 5)

Puis, un autre critère est à prendre en compte : la gestion de la polyphonie énonciative, autrement dit, comment l'élève parvient à gérer la parole de tous ses personnages.

Entrer dans une énonciation écrite c'est apprendre à différencier ou au contraire à mêler habilement les voix qui le tissent, à orchestrer cette polyphonie : marquage des discours direct, indirect ; utilisation des citations et des discours repris, etc. (*ibid.* : 6).

Enfin, la dimension énonciative s'achève avec la prise en compte du point de vue singulier de l'élève. En effet, petit à petit, l'élève va pouvoir insérer dans son récit des commentaires qui vont traduire ses choix et ses valeurs. L'élève sait qu'il est lu, il s'instaure entre son destinataire et lui-même une relation importante dans la mesure où il faut séduire son interlocuteur.

Le texte purement factuel du début (les personnages agissent, éventuellement disent) s'épaissit de commentaires, d'évaluations. Il se charge peu à peu de valeurs, explicitement ou implicitement signifiées. Cette position énonciative plus élaborée du point de vue des significations qu'elle véhicule, se construit en même temps dans un dialogue silencieux avec des lecteurs potentiels, qu'il faut gagner, convaincre, séduire... (*ibid.* : 8).

Le tableau comporte ensuite une deuxième entrée : la dimension sémantique et symbolique. Tout d'abord, Chabanne et Bucheton reviennent sur la nécessité de prendre en compte la finalité du texte. Pour eux, il est indispensable de ne pas séparer la forme du contenu.

Certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimentier chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à « faire des phrases sans faire de fautes » et à « construire un texte selon les règles ». Or, cela ne vient qu'en dernier lieu. Écrire, c'est d'abord mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme langagière pour agir dans une situation. (*ibid.* : 9).

C'est pour cette raison que les auteurs encouragent les enseignants à regarder comment l'élève convoque des formes de structuration textuelle ou conceptuelle et comment il les fait évoluer.

On commencera par une étude lexicale, pour observer comment le texte ébauche des ensembles progressivement organisés d'unités sémantiques, dont la nature varie en fonction du cadre discursif : concepts et relations dans un texte explicatif, actants, actions, objets et espace-temps dans la fiction, arguments et relations dans l'argumentatif, etc. (*ibid.* : 10).

Enfin, la troisième et dernière partie du tableau s'intéresse au rapport à la norme. Chabanne et Bucheton distinguent tout d'abord des normes « élémentaires » : mise en page, graphie, orthographe, etc. Bucheton regrette que cette dimension soit souvent la plus regardée par certains enseignants. Beaucoup de textes d'élèves sont encore évalués selon leurs écarts plus ou moins grands face à la norme.

Le tableau-outil propose ensuite de mettre en exergue l'épaississement du texte et la construction tâtonnante de normes complexes. L'épaississement du texte est une transformation qualitative profonde :

L'augmentation de volume est le signe le plus frappant de l'épaississement, mais il ne signifie rien s'il est uniquement quantitatif. On observe aussi l'amélioration de la cohérence sémantique, de la continuité ; l'apparition d'ellipses et d'une manière générale un meilleur traitement des anaphores ; un meilleur traitement des articulations (connecteurs, mise en page)... (*ibid.* : 17).

Puis Chabanne et Bucheton proposent d'observer les reprises et les transformations d'éléments empruntés, comme les citations par exemple.

Un autre indicateur important est donc l'intégration dans les récits d'éléments empruntés, et le degré d'assimilation de ces éléments : stéréotypes, éléments repris des textes lus ou entendus antérieurement, reprise-transformation d'unités culturelles : personnages, stéréotypes, scénarios, fragment discursifs et narratifs, éléments mythiques etc. (*ibid.* : 19).

Pour finir, un autre critère est envisagé : celui de la prise de risque et de l'inventivité linguistique.

Une autre hypothèse forte est que c'est le mouvement de l'écriture qui amène l'élève à aller au-delà de ses compétences, et donc à prendre des risques. (...) Les performances orthographiques, et d'une manière générale toutes les opérations de normalisation *on line* sont fortement dépendantes de la charge cognitive sollicitée par le geste graphique.

C'est ainsi que l'effondrement soudain du respect des normes, dans un texte donné, peut être moins le signe d'un relâchement de l'attention et du soin, qu'une brusque flambée d'intérêt pour le dire ou d'intensité créatrice. (*ibid.* : 19).

A travers ce tableau, on observe que l'évaluation ne porte plus uniquement sur le produit fini, mais bien sur le processus d'écriture en général.

Ce que nous cherchons, ce sont les traces de cette évolution dans la construction d'un rapport positif aux normes. Nous observons si l'acquisition et le contrôle des normes évolue ou non, dans quelles conditions ou circonstances il régresse. Prendre en compte le processus et non seulement le produit revient à s'intéresser aux traces de correction, par exemple les ratures, mais aussi aux conduites de correction : comment se comporte l'élève dans les séances centrées sur cet objectif ? Comment collabore-t-il avec d'autres pour réviser le texte ? Quel usage fait-il des outils qui sont à sa disposition ? (*ibid.* : 16).

La notion de sujet écrivant défendue par Bucheton est donc liée à la volonté de revendiquer la singularité de l'élève en tant que sujet, de quoi dépend le sens qu'il donne à ses activités langagières.

Tauveron revient sur l'intérêt d'encourager chez les élèves l'adoption d'une posture auctoriale :

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, 2007 : 78).

Finalement, reconnaître le sujet scripteur est particulièrement intéressant lorsque l'on met en place des séances de relectures collectives, de révisions collaboratives ou d'hétérorévision. En effet, pour un élève, un texte prend une autre dimension lorsqu'il est lu, non pas uniquement par l'enseignant, mais aussi par l'ensemble de la classe. Des lecteurs différents, avec des sensibilités différentes vont réagir au texte, et ces réactions variées vont permettre à l'élève de reconsidérer sa production, voire de la réécrire en fonction des remarques recueillies. C'est de cette façon que l'élève acquiert un statut d'auteur.

Il n'est possiblement auteur, ensuite, que s'il sait qu'à son intention artistique va répondre dans la classe une « attention esthétique » chez l'enseignant et chez les pairs. S'il sait en somme que son texte, fruit d'une liberté créatrice (en l'occurrence, étroitement « surveillée »), ne va pas d'abord et seulement subir un regard et un traitement orthopédiques, mais faire l'objet d'une lecture semblable à celle à laquelle ont droit les auteurs en titre, une lecture littéraire attentive à la fabrique du texte, au grain et au jeu des mots, aux espaces vacants, à la polysémie potentielle, à la nouveauté de la trouvaille narrative, à l'émotion suscitée par la narration ou par le comportement de tel ou tel personnage... Soit une lecture qui ne convoque pas seulement des critères d'évaluation formels construits collectivement et imposés à tous mais des critères propres à l'évaluation d'un texte littéraire singulier inscrivant le lecteur au cœur de sa stratégie textuelle. (*ibid.* : 79)

Ainsi, le tableau d'analyse de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (*ibid.*) me sera utile pour l'analyse d'un dispositif particulier : les relectures en triade, présentées en troisième partie.

Cependant, pour l'analyse des copies d'élèves, il m'est impossible d'utiliser cet outil. La première raison tient au fait que je n'ai pas pu mener d'entretiens d'explicitation avec les élèves. Certains indicateurs me sont donc inaccessibles. Par ailleurs, la notion de sujet écrivant pose quelques problèmes qu'Isabelle Delcambre a exposés en 2007. Certes, les travaux de Bucheton ont un intérêt majeur dans la didactique de l'écriture, comme en témoigne les remarques suivantes :

L'intérêt majeur de ces recherches réside dans la complexification d'une théorie didactique de l'écriture scolaire qui privilégierait la seule analyse des produits écrits ou des compétences scripturales en ignorant l'activité des sujets et le sens de cette activité pour eux (...) (*ibid.* : 35-36).

En introduisant dans l'analyse de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, le point de vue de l'acteur élève, en articulant l'activité d'écriture à d'autres dimensions que purement cognitives, notamment des dimensions identitaires qui interrogent les activités scolaires en référence à des pratiques extrascolaires, mais aussi dans la perspective d'une construction du sujet social, au-delà de la seule sphère scolaire, elles ont déplacé le regard du texte vers le sujet « scripteur ». (*ibid.* : 36).

Mais malgré tout son intérêt, Delcambre évoque les limites de cette prise en compte. Tout d'abord, elle reproche à cette approche de créer un flou terminologique.

La diversité des termes désignant l'objet de la recherche (...) dénote des flottements définitionnels et fait que l'on se trouve souvent devant un objet « attrape tout » qui tour à tour envisage la mise en scène du sujet dans l'écriture, divers « rapports à » (au savoir, au langage, à l'écriture, aux tâches, à l'école...), la mise en œuvre de ces rapports dans les textes, diverses dimensions identitaire, cognitive, affective, etc. (*ibid.*).

Comme Delcambre, je partage l'idée que le sujet, même s'il est à prendre en compte, ne doit pas pour autant devenir l'élément essentiel de l'analyse, puisque l'élève sait qu'il doit s'adapter au milieu scolaire. Les écrits produits sont avant tout des écrits scolaires, et répondent donc à une norme.

Enfin, le dernier danger de la notion de posture d'écriture ou de sujet scripteur réside dans une description essentialiste du « sujet » qui, à partir d'un petit nombre de productions écrites ou d'un ensemble insuffisamment diversifié d'écrits, généraliserait telle ou telle posture et en ferait la caractéristique du sujet. [...] Une telle conception méconnaît une autre dimension de la production écrite en milieu scolaire : il se peut qu'elle soit le résultat de stratégies liées à l'interprétation de la tâche, des attentes professorales et donc éminemment variables selon les tâches, les professeurs, les contextes d'enseignement ou apprentissage, etc. (*ibid.* : 37).

C'est pour toutes ces raisons que Delcambre préfère s'intéresser au *sujet didactique*, reprenant ainsi une définition d'Yves Reuter qui désigne les élèves comme des « acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines (2007 : 91) » (*ibid.* : 39). D'ailleurs, le milieu scolaire et ses normes peuvent représenter un problème pour les élèves mais il apporte aux écrits des élèves une certaine légitimité qui présente également des avantages.

Les sujets (enseignant et élève, donc) sont situés à la fois institutionnellement par l'institution qui leur donne statut de sujet scolaire (d'élève, d'écolier, collégien, lycéen, étudiant, ou d'enseignant), pédagogiquement par les principes et les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants ou sujets pédagogiques, enfin disciplinairement par des modes de penser, de dire ou d'agir spécifiques aux disciplines, qui les constituent en sujets didactiques. (*ibid.* : 39).

Il est bien sûr difficile de percevoir ce qui, dans une production d'élève, relève de l'ordre du respect des consignes et de la tâche en général, en milieu scolaire, ou ce qui pourrait témoigner d'un domaine plus personnel. Néanmoins, pour cette recherche

doctorale, il sera tenu compte du contexte de réalisation puisque j'ai été présente à toutes les séances d'écriture proposées aux élèves. Comme le signale Delcambre, il m'a semblé nécessaire de suivre les élèves sur le long terme – deux ans de scolarité. Il est intéressant de prendre en compte le fait que les élèves ont été encadrés par des enseignants différents, de la CM2 à la 6^e (sachant qu'en 6^e, la multiplicité des enseignants peut également être bénéfique). Ainsi, je me rapprocherai tout au long de mon analyse de Delcambre et Reuter qui privilégient la notion de sujet didactique (ou sujet scolaire) et qui supposent que la situation scolaire détermine en grande partie l'activité et ses résultats.

(...) la notion de sujet scripteur (ou sujet écrivain), en focalisant le regard sur le sujet plus que sur le texte (...) a pu amener à sous-estimer que ledit sujet est situé scolairement (et pas seulement socialement), qu'il est difficile de faire abstraction de l'interprétation de la situation qui préside à son activité d'écriture, qu'il est donc probablement plus diversifié qu'unifié, ce qui peut être masqué par des méthodologies de recherche laissant à l'arrière-plan les contextes pédagogiques et disciplinaires. (*ibid.* : 40).

1.2. Le corpus constitué

1.2.1. Le choix des élèves

Dans chaque classe, j'ai demandé une autorisation parentale à chaque élève avant de récupérer les productions écrites effectuées en classe. Voici les effectifs :

Classes	Élèves avec autorisation parentale	Élèves sans autorisation parentale	Total
7 ^e 1 Marseille	23	9	32
7 ^e 2 Marseille	30	2	32
CM2 La Ciotat	24	1	25
	77	12	89

Tableau 8 : Effectifs des classes en 2013-2014

Soit un total de 77 élèves qui ont pu être suivis en 2013-2014.

L'année suivante, les élèves ont été répartis dans différentes classes :

A Marseille :

	6^e2	6^e5
Nombre d'élèves dans la classe	31	30
Élèves anciennement en 7^e1	2	3
Élèves anciennement en 7^e2	4	5
Total des anciens élèves	6	8

Tableau 9 : Effectifs des classes à Marseille en 2014-2015

A la Ciotat :

	6^e1	6^e3
Nombre d'élèves dans la classe	22	22
Élèves anciennement en CM2	4	4

Tableau 10 : Effectifs des classes à La Ciotat en 2014-2015

Ainsi, 22 élèves ont été suivis sur les deux ans.

Comme il a été précisé au début du chapitre, j'ai distribué des questionnaires en début d'année afin de mieux connaître les élèves. Les réponses des élèves m'ont permis de savoir s'ils pratiquaient l'écriture en dehors des temps scolaires et s'ils trouvaient que l'activité était « facile » ou « difficile ». En cours d'année, j'ai également interrogé les enseignants pour connaître leur point de vue sur le niveau de leurs élèves, en leur demandant de me classer les élèves selon trois catégories : élèves qui ont des facilités, élèves avec des résultats moyens, élèves qui rencontrent des difficultés. Grâce à ces deux indicateurs, j'ai sélectionné 12 élèves avec des profils différents pour constituer un corpus. Comme il a été précisé aux parents, tous les prénoms des élèves ont été modifiés pour garder leur anonymat.

	Écriture facile	Écriture difficile
Écriture extrascolaire	Natacha Stanislas Clémence Andrew Jade Inès Yassine Assia	Alexandre
Pas d'écriture extrascolaire	Louis Amir	Corentin

Tableau 11 : Déclaration des élèves dans les questionnaires

Élèves qui ont des facilités	Natacha Jade Yassine Inès Louis
Élèves avec des résultats moyens	Andrew Stanislas Clémence
Élèves qui rencontrent des difficultés	Alexandre Corentin Amir Assia

Tableau 12 : Déclaration des enseignants quant au niveau des élèves

Classes	7^e1 Marseille	7^e2 Marseille	CM2 La Ciotat
6^e2 Marseille	Andrew Jade	Corentin Louis	
6^e5 Marseille	Stanislas Clémence	Natacha Alexandre	
6^e1 La Ciotat			Inès Amir
6^e3 La Ciotat			Yassine Assia

Tableau 13 : Répartition des élèves dans les classes sur les deux années

1.2.2. Les écrits sélectionnés

Comme le précisent Catherine Boré et Marie-Laure Elalouf, le suivi longitudinal d'un groupe d'élèves est intéressant pour repérer des récurrences, puisqu'on va retrouver à la fois des textes différents d'un même élève et des textes de différents élèves, de différentes classes, voire de différents établissements autour d'un même sujet. Il s'agit de sélectionner des sous-corpus comparables, produits à partir des mêmes consignes.

Nous n'avons pas simplement affaire à des *écrits ou des productions d'écrits* qu'il suffirait de mettre bout à bout en considérant qu'il s'agit d'un corpus indifférencié. Ce sont des textes courts, voire très courts, mais qui ont chacun une logique propre ; la mise en corpus de textes scolaires nous confronte à l'unicité des données, leur caractère non identique, non répétable, non-reproductible, non-interchangeable. Seule la décision méthodologique de les rassembler et de les ordonner permet d'en faire des corpus de *textes*, plutôt que des isolats disparates et idiosyncrasiques. (Boré, Elalouf, 2017 : 45).

La *textualité* des corpus – ce qui va transformer des écrits en textes – réside ainsi autant dans leur position au sein du sous-corpus auquel ils appartiennent et de leur proximité avec d'autres textes regroupés intentionnellement – que de leur forme et de leur aptitude à la faire évoluer. (*ibid.*).

D'ailleurs, des sujets en commun ont été distribués à chaque fin d'année scolaire, pour observer d'éventuelles disparités entre les classes et les profils d'élèves.

Comme il a été précisé précédemment, seuls les écrits de fiction ont été choisis. Les textes poétiques n'ont pas été retenus dans le corpus final.

Voici donc la composition du corpus :

MARSEILLE			
Nom de l'élève	Brouillons	Copies définitives et réécritures	Total
Andrew	5 (0 en CM2 5 en 6 ^e)	18 (12 en CM2 6 en 6 ^e)	23
Jade	5 (0 en CM2 5 en 6 ^e)	17 (11 en CM2 6 en 6 ^e)	22

Stanislas	7 (0 en CM2 7 en 6 ^e)	17 (6 en CM2 11 en 6 ^e)	24
Clémence	7 (0 en CM2 7 en 6 ^e)	18 (7 en CM2 11 en 6 ^e)	25
Alexandre	30 (22 en CM2 8 en 6 ^e)	36 (25 en CM2 11 en 6 ^e)	66
Natacha	30 (22 en CM2 8 en 6 ^e)	35 (24 en CM2 11 en 6 ^e)	65
Corentin	25 (21 en CM2 4 en 6 ^e)	30 (24 en CM2 6 en 6 ^e)	55
Louis	25 (20 en CM2 5 en 6 ^e)	28 (23 en CM2 5 en 6 ^e)	53
TOTAL MARSEILLE	134	199	333
LA CIOTAT			
Amir	2 (0 en CM2 2 en 6 ^e)	8 (3 en CM2 5 en 6 ^e)	10
Yassine	5 (0 en CM2 5 en 6 ^e)	8 (3 en CM2 5 en 6 ^e)	13
Inès	4 (1 en CM2 3 en 6 ^e)	11 (6 en CM2 5 en 6 ^e)	15
Assia	6 (1 en CM2 5 en 6 ^e)	11 (6 en CM2 5 en 6 ^e)	17
TOTAL LA CIOTAT	17	38	55
TOTAL GENERAL	151	237	388

Tableau 14 : Composition du sous-corpus

On observe des écarts importants entre les élèves qui s'expliquent par les raisons suivantes :

- Andrew, Jade, Stanislas et Clémence faisaient partie de la classe-témoin de Marseille (la classe de 7^e1) et n'ont jamais fait de brouillons ;

- Alexandre et Natacha m'ont donné à lire beaucoup de textes : ils faisaient partie de la classe de 7^e2, dans laquelle l'enseignante a fait écrire ses élèves chaque semaine ;
- A la Ciotat, en CM2 et en 6^e, les travaux d'écriture de type narratif n'ont commencé qu'à partir de janvier (précédemment, les enseignants ont travaillé la poésie), d'où un ensemble de textes moins fourni ;

Une fois les deux années passées et le corpus recueilli et observé, on peut également regrouper les élèves selon d'autres critères :

	Entraînement récurrent et réécriture proposée pendant 2 ans (CM2 + 6^e)	Entraînement récurrent et réécriture proposée pendant 1 an seulement (6^e)	Peu d'activité d'écriture et de réécriture
Élève qui a des facilités	Natacha Louis	Jade Clémence	Yassine Inès
Élève qui rencontre des difficultés	Alexandre Corentin	Andrew Stanislas	Assia Amir

Tableau 15 : Répartition des élèves selon le niveau déclaré par les enseignants et selon les dispositifs

Nous verrons au chapitre 3 que le corpus s'est enrichi par la mise en place de dispositifs pédagogiques.

1.2.3. Le choix de la transcription

Marie-Laure Elalouf (2005), nous propose quatre façons de présenter les écrits d'élèves.

- La version scannée à iconicité maximale

Elle présente la copie telle qu'elle, scannée. Elle restitue la graphie, la mise en page, les ratures (passages barrés), les ajouts, au-dessus, au-dessous de la ligne ou sur le mot même. On peut également voir les annotations du professeur sur le texte ou dans la marge. Si la technique le permet, les jeux de couleur peuvent aussi apparaître.

L'inconvénient de ce choix est que cette version nécessite de scanner l'ensemble des copies et de veiller à leur lisibilité.

- La version iconique à interprétation minimale et iconicité conservée
Marie-Laure Elalouf privilégie cette version pour les textes de l'école primaire, lorsqu'il n'y a pas d'annotations de l'enseignant. Le texte est dactylographié avec un système de code :

- les suppressions sont barrées ;
- les ajouts sont signalés par des soufflets (par exemple <mange>) (sur la même ligne quand on voit que cela a été ajouté après coup, ou au-dessus ou au-dessous) ;
- les remplacements sont visibles grâce à une unité entre soufflets qui est reliée à une biffure, (par exemple ~~A ma gauche~~<cours>), ce qui est logique car le remplacement est en fait une suppression suivie d'un ajout.

Pour les annotations des professeurs :

- le soulignement marque une erreur d'orthographe ;
- le « X » signale un élément linguistique manquant ;
- la « / » révèle un signe de ponctuation manquant ;
- le « R » renvoie à une répétition.

- La version commentée avec une interprétation glosée et une iconicité maximale
Le texte est à nouveau dactylographié. Il a la particularité de rendre compte de la perception qu'un enseignant ou un lecteur autre a du texte de l'élève quand il le découvre en le corrigeant au fur et à mesure. Ces commentaires sont insérés entre crochets. Le défaut de cette version est qu'elle ralentit considérablement la lecture, qui est fractionnée par l'insertion de commentaires.

- La version orthographiée selon la norme avec une interprétation non glosée
Celle-ci a été proposée par Claire-Lise Bonnet en 1994. L'idée est d'ajouter à une transcription littérale une version conforme à la norme orthographique mais en respectant les choix de typographie et de ponctuation des élèves. Elle facilite la lecture mais elle oblige à des choix interprétatifs qu'il faut prendre en compte lors de l'analyse.

Le choix de la transcription est évidemment très important lorsqu'on veut analyser des écrits scolaires, comme en témoigne la parution en 2017 d'un numéro de la revue *Corpus* consacré aux « Spécificités et contraintes des grands corpus scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement », coordonné par Claire Doquet, Jacques David et Serge Fleury. Comme le précise Pierre-Yves Testenoire, la nature du traitement d'un corpus dépend bien évidemment de ce qu'on veut mettre en avant.

Toute transcription de manuscrits, indépendamment du cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, est soumise à la tension résultant de la poursuite de deux objectifs contradictoires : un objectif de *vi-lisibilité* et un objectif de *lisibilité*. (Testenoire, 2017 : 91).

Il définit la *vi-lisibilité* comme l'exigence qui « tend à restituer la disposition et les caractéristiques visuelles de l'écrit manuscrit » (*ibid.*) La lisibilité, quant à elle, « tend inversement à présenter au lecteur le texte le plus clair et accessible possible, c'est-à-dire conforme aux conventions typographiques usuelles » (*ibid.*). Testenoire complète en disant que le choix d'une transcription revient à une négociation entre ces deux composantes et est déterminé par trois paramètres principaux :

- ce pour quoi on transcrit :

Les objectifs assignés à la transcription sous-tendent les choix effectués. De l'exploitation envisagée du corpus dépendent les paramètres de l'écrit que l'on jugera pertinent de retenir. (*ibid.*)

- ce que l'on transcrit :

La plasticité permise par l'écriture manuscrite et son cantonnement progressif dans la sphère privée ont conduit certains scripteurs à investir le manuscrit comme un espace de liberté et d'affranchissement des normes et des contraintes de l'écrit imprimé. (*ibid.* : 92).

- ce avec quoi on transcrit (les technologies mobilisées).

Pour cette recherche, c'est la version scannée qui a été choisie, pour différentes raisons.

Ce choix tient d'abord à des raisons pratiques. Mon corpus contient de nombreux documents et le travail de transcription m'aurait pris beaucoup de temps.

La seconde raison tient au fait que cette version a l'avantage de présenter la copie dans son aspect originel, évitant ainsi une première interprétation lors de cette étape. Il aurait pu être intéressant de faire une transcription normée si la lisibilité des textes était douteuse. Or, mon corpus ne pose pas ce problème. Il m'a semblé important

de voir la copie dans son état originel. En effet, Grésillon notait que la transcription est à la fois plus riche et plus pauvre que le manuscrit dont elle est issue :

Plus riche, car elle reflète un certain travail d'analyse : pour reproduire il ne suffit pas de copier, il faut d'abord comprendre les signes graphiques et les traduire en opérations d'écriture. Plus pauvre, car toute transcription dactylographiée perd irrémédiablement ce que l'écriture manuscrite véhicule comme charge affective (hâte, blocage, angoisse, jubilation) et comme indice sur les mouvements scripturaux (changement de l'épaisseur du trait, alternance encre/crayon, noir/couleur, changement de ductus etc.). (Grésillon, 1994 : 129).

Ainsi, en gardant les copies dans leur aspect d'origine, on peut observer les opérations ajoutées ultérieurement, notamment dans le cas des réécritures différées de mon corpus.

L'avantage de cette version réside également dans le fait qu'elle regroupe les écrits des élèves et les annotations du professeur sur une même feuille sans ralentir la lecture. A Marseille notamment, les enseignantes de 6^e2 et de 6^e5 inscrivent de nombreuses remarques sur les copies de leurs élèves, afin de les conseiller lors des réécritures. Un véritable dialogue s'engage parfois entre le professeur et l'élève. La version scannée permet d'observer le type d'annotations et leur emplacement sur la feuille. Chaque enseignant met en place un système de code pour notifier les différents problèmes aux élèves (par exemple, « orth » pour « orthographe »). Certaines annotations peuvent poser problème à l'élève, lorsque celui-ci ne parvient pas à comprendre ce que le professeur lui suggère. La version scannée permet de garder l'écriture originale de l'enseignante, et par là même, de visualiser les éventuels problèmes de compréhension ou de lisibilité.

Par ailleurs, les ratures, parce qu'elles signalent une suppression, peuvent être interprétées différemment. On distingue des biffures franches, qui ne laissent aucun doute sur le fait que l'élève décide d'abandonner l'extrait barré. Cependant, certains passages, et je l'ai vu dans mon corpus¹², sont plus difficiles à interpréter. En effet, certaines ratures peuvent s'apparenter à des griffonnages. Les élèves réalisent parfois quelques petits dessins dans la marge. Ces derniers débordent parfois sur le texte, rendant l'interprétation plus ardue. Un brouillon d'élève peut également présenter ce que Testenoire appelle des « notes de régie » (*ibid.* : 106), autrement dit des commentaires

¹² Voir copie 1/29/14/B sur le CD-ROM.

métadiscursifs qui témoignent de la réflexivité de l'élève sur sa propre production. Dans le même ordre d'idées, on peut remarquer que certains éléments iconiques des manuscrits, comme les flèches par exemple, pourraient être transcrits différemment. En effet, la flèche peut signaler un ajout, un remplacement ou un déplacement au sein d'une même copie.

Les éléments iconiques des manuscrits sont d'autant plus délicats à traiter que, contrairement aux signes verbaux, ils ne font pas tous nécessairement l'objet d'un transcodage univoque. Un même symbole peut être codé différemment selon sa fonction scripturale. (*ibid.* : 102).

Ainsi, la non-transcription permet d'éviter une première interprétation dangereuse, avant même que l'analyse n'ait commencé.

Enfin, nous verrons au chapitre suivant que j'ai souhaité observer les différentes opérations effectuées par les élèves dans leurs brouillons ou lors du recopiage sur leurs copies définitives. Je n'ai pas voulu accorder de supériorité axiologique aux copies définitives, mais au contraire les présenter sur le même plan que les brouillons. Je reviendrai sur le fait que mon corpus n'a pas été abordé dans une perspective téléologique. Autrement dit, les opérations effectuées sur le brouillon ont autant d'importance que celles qui sont réalisées lors de la réécriture.

Ainsi, la version scannée, en respectant l'aspect « brut » du texte de l'élève, est une base intéressante pour envisager différentes analyses, à privilégier lorsqu'on choisit une démarche méthodologique inductive.

Chapitre 2 – Analyse des processus rédactionnels

Après avoir recueilli un corpus important de textes d'élèves, mon objectif a été d'observer les performances écrites des élèves et d'analyser les différentes stratégies d'écriture qu'ils mettaient en place. Dans un premier temps, il m'a été nécessaire de me référer à différents travaux et recherches afin de bien comprendre les processus rédactionnels.

2.1. Les processus rédactionnels

2.1.1 L'apport de la psychologie cognitive

La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions de l'esprit humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention. Nous avons vu que pour un enseignant, l'évaluation d'un écrit scolaire n'est pas aisée, dans la mesure où il convient de prendre en compte les représentations de l'élève et son fonctionnement cognitif. Claudine Garcia-Deban (1986) montre l'intérêt des modèles du processus rédactionnel pour enseigner l'écriture. Dans les processus d'apprentissage, un rôle important est dévolu à la métacognition ; Garcia-Deban nous rappelle que Flavell est un des premiers à avoir présenté ce concept.

La métacognition se rapporte, entre autres, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration des processus en relation avec les objets et les données auxquels ils s'appliquent, généralement au service d'un but concret. (Flavell, 1976 : 232).

Dans les années 1980, Hayes et Flower posent les premières définitions des différents processus rédactionnels, qui sont souvent repris grâce au schéma suivant :

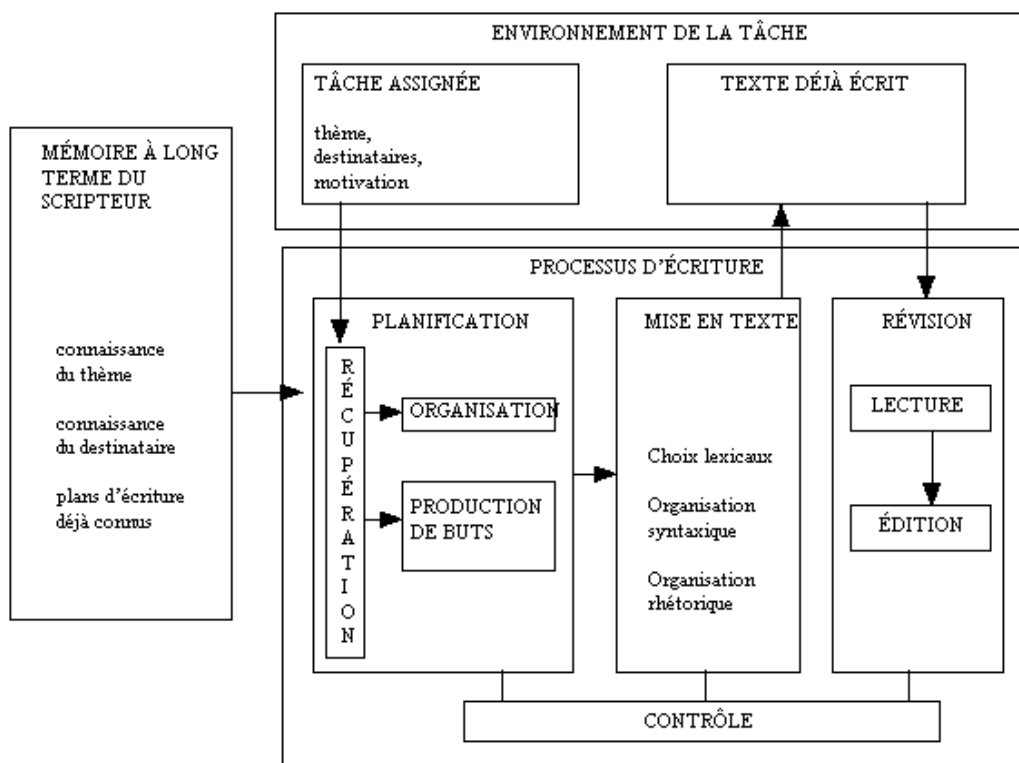


Figure 9 : Modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower ont construit un modèle constitué de trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme et le processus de production écrite. L'environnement de la tâche comprend les thématiques abordées, le destinataire et la motivation que la tâche suscite auprès du scripteur. La mémoire à long terme regroupe toutes les connaissances et les métaconnaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche. Le processus d'écriture inclut la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.

Selon Hayes et Flower, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation de ces opérations. En effet, un scripteur peut décider de leur ordre, voire décider de les réaliser simultanément. C'est d'ailleurs le cas lorsque l'on parle de jeunes scripteurs. Certaines opérations peuvent être dominantes à certains moments mais les élèves, en tant que scripteurs novices, ont tendance à faire des allers-retours incessants entre ces différentes composantes. Selon Piolat (2004), selon les niveaux scolaires, les élèves parviennent à automatiser certaines tâches.

Pour les niveaux scolaires intermédiaires (...), sous l'effet de l'âge (8-10 ans) et de la pratique, l'automatisation de la transcription graphique et orthographique favorise le développement d'une planification plus globale du contenu. La mobilisation du processus de révision reste délicate mais permet de gérer des erreurs plus diversifiées concernant différents niveaux de traitements langagiers (mots, phrases, ensemble du texte). (Piolat, 2004 : 63).

Cependant, en CM2/6^e, les élèves ne sont pas encore très performants lorsqu'il s'agit de planifier un texte.

Ce n'est qu'au niveau du collège (11-12 ans) que les processus déployés sont mis en œuvre de façon efficace dans le cadre de la capacité de la mémoire de travail. La planification n'est pas encore suffisamment coordonnée avec les autres composants et ne le deviendra que plus tardivement (vers 16 ans). (*ibid.* : 64).

Pour autant, la planification en tant que telle n'est pas forcément un élément indispensable, à survaloriser, lorsque l'on analyse des écrits scolaires visant à développer chez les élèves une part de créativité. David Galbraith (1992) fait une distinction entre les modes *classique* et *romantique* et Sabine Pétilion (2010) montre l'importance de distinguer ces deux façons de procéder.

Relève du mode dit « classique » (schema-driven), le texte qui s'élabore d'abord à partir d'un plan de travail, et qui détermine donc des contenus préalables. C'est nécessairement le cas pour les écrits techniques que nous avons évoqués : lettre commerciale, notices d'utilisation, rapports divers. Ces textes impliquent un schéma préétabli et réduisent grandement la créativité et l'invention pendant la rédaction. (Pétilion, 2010 : 200).

Au contraire, le mode « romantique » (text-driven) opère par rédaction libre, sans plan préalable. Dans ce dernier cas, le scripteur alterne une phase de libre expression de la pensée dans un flux d'écriture continue (sans révision) et une phase d'évaluation critique de cette production. (*ibid.*).

Pour des élèves de CM2/6^e, l'usage du brouillon linéaire est majoritaire. Les élèves élaborent leur pensée au fil de l'écriture.

Rédiger consiste à s'approcher au plus près de la pensée avec des mots, sans jamais la traduire complètement. Ce serait cette recherche du terme linguistique le plus adapté qui susciterait l'invention, par associations lexicales et sémantiques. Le fait de sélectionner un item lexical et de l'articuler avec les mots précédemment écrits active de nouveaux concepts, crée de nouveaux liens et de nouveaux contenus (Alamargot, 2009 : 11).

Ainsi, comme le disait Garcia-Debanc (1986), on peut distinguer quatre types de scripteurs :

- ceux qui procèdent pas à pas et qui continuent uniquement lorsque le texte déjà écrit les satisfait ;
- ceux qui mettent en avant les idées puis qui reprennent leur texte dans un second temps ;
- ceux qui ne passent à l'écriture que lorsqu'ils ont tous les éléments pour rédiger une version parfaite ;
- ceux qui font des esquisses successives, en établissant un plan, puis en opérant une révision au brouillon.

Par ailleurs, comme le rappelle Claudine Fabre (2002), d'autres analyses ont permis de détailler l'activité de révision du scripteur, comme celle d'Emily Bartlett (1982), qui distingue trois composantes : la détection, l'identification et la correction.

La détection, première étape dans le processus de révision, n'est possible que si le scripteur a une capacité à prendre une certaine distance avec son propre texte, et un bagage de connaissances suffisant.

Déclenchée par la conscience plus ou moins explicite d'un *dysfonctionnement* (violation des conventions scripturales, ambiguïté, incohérence...) elle implique une mise en contact du texte tel qu'il est, et d'un corps de connaissances à partir duquel d'autres textes possibles (...) pourraient être formulés. (...) En outre, la détection ne peut se faire que si le sujet suspend le *savoir préalable* qu'il a du sens du texte, et de ses propres visées de producteur (Fabre, 2002 : 42).

Dans un second temps, l'élève doit identifier l'anomalie. Comme le rappelle Fabre, parfois les jeunes scripteurs parviennent à trouver que « quelque chose ne va pas » (*ibid.* : 42) sans savoir précisément la démarche à entreprendre pour régler le dysfonctionnement. La plupart du temps, les élèves de primaire arrivent essentiellement à repérer des problèmes lexicaux, tandis que les élèves du secondaire peuvent identifier les problèmes au niveau interphrastique. Enfin, dans un dernier temps, le scripteur doit s'atteler à la correction. Selon Fabre, les élèves « choisissent (...) les modifications qui demandent le moins de réarrangement matériel » (Fabre, 2002 : 43). Par exemple, les suppressions, notamment les longues, supposent un réagencement important du texte et peuvent donc effrayer les scripteurs.

Ainsi, l'acquisition de l'écrit est un long processus qui demande du temps. La production verbale écrite (PVE) est une activité complexe et nécessite d'être analysée en composantes. Michel Fayol explique que pour beaucoup d'élèves novices, il n'y a pas de planification à proprement parler. Les élèves planifient en écrivant.

Les jeunes enfants recourent massivement à une stratégie très simple dite de formulation des connaissances (...) : partant d'un thème donné, inspiré ou non par une consigne, ils transcrivent les informations au fur et à mesure qu'ils les trouvent en mémoire. (Fayol, 2013 : 98).

Pour les novices, préparer la rédaction revient à produire, et réciproquement. (*ibid* : 99) La mise en texte est elle-même un autre moment délicat pour les scripteurs novices. Un texte est une combinatoire de phrases construites les unes après les autres dans le but de créer un tout cohérent.

L'utilisation de toutes les marques linguistiques obéit à une triple contrainte : la première a trait à l'organisation du contenu à évoquer (les signifiés ou concepts) et dépend fortement des connaissances du domaine et de leur organisation ; la deuxième concerne les marques disponibles et leurs relations (= le paradigme des signifiants, par exemple les déterminants ou les marques de ponctuation) ; la troisième est relative à la correspondance plus ou moins normée entre les premiers et les seconds (entre signifiés et signifiants). (*ibid* : 105).

Une fois le texte rédigé, les élèves devraient être en capacité de réviser leur texte mais selon Fayol, ce retour sur le texte est soit omis, soit incomplet.

La plupart des enfants d'âge scolaire ne reviennent pas sur leur texte après rédaction ou au cours de celle-ci. Lorsqu'ils le font, ils modifient pour l'essentiel les aspects les plus superficiels (ponctuation, orthographe lexicale). (*ibid* : 100).

La révision d'un texte suppose donc de la part des élèves certaines compétences : capacité à relire avec distance sa propre production, à détecter les problèmes, à élaborer des outils pour les corriger, etc. Toutes ces compétences nécessaires ont un coût cognitif très important chez le jeune scripteur.

[On peut postuler] l'existence d'une mémoire de travail dont la capacité limitée – particulièrement chez les plus jeunes – contraint le nombre et le coût des différentes composantes susceptibles d'être mobilisées et gérées en parallèle. (*ibid* : 101).

Comment lire des productions d'élèves ? Existe-t-il des grilles de relecture ?

Les chercheurs du groupe EVA ont élaboré des outils à destination des enseignants qui m'ont semblé intéressants à utiliser pour ma propre analyse.

2.1.2. Les travaux du groupe EVA

Dans les années 1980-1990, alors que l'écrit a un rôle important dans la réussite scolaire et dans bon nombre de sélections, on constate un certain échec dans l'apprentissage de l'écriture. Claudine Garcia-Debanc, Bernard Lebrun et Maurice Mas parlent même d'un malaise chez les enseignants de français.

[...] D'où l'existence d'un malaise chez les enseignants de français : en raison du manque de formation appropriée et de la difficulté à mettre en œuvre une véritable pédagogie d'apprentissage de l'écriture, ils ont recours à des situations d'écriture standardisées et à des pratiques d'évaluation caractérisées par l'absence de critères explicites et/ou la mauvaise gestion de critères relevant de niveaux d'analyse différents (mot, phrase, texte). (Garcia-Debanc, Lebrun, Mas, 1984 : 6).

Face à ce constat, un groupe de chercheurs, le groupe EVA¹³, a décidé de travailler dans une perspective plus pédagogique que descriptive, en proposant des outils aux enseignants. En 1984, Garcia-Debanc, Lebrun et Mas posent les questions suivantes :

Concernant les maîtres : quelles procédures d'évaluation, plurielles et formatives, concevoir et mettre en œuvre dans la perspective d'une pédagogie efficace de l'écriture ?
Concernant les élèves : comment les rendre agents de l'évaluation de leurs écrits et de ceux de leurs pairs, et capables de travailler leur propre écriture ? (*ibid.* : 7).

Après ces recherches, l'équipe a permis de mettre en valeur le processus de l'écriture comme un système complexe.

La production d'écrit est un travail et l'écrit produit un objet à lire, à relire, à réécrire, de manière à le rendre plus adéquat à ses conditions de production, dont il porte les traces et à la finalité pragmatique qui lui est assignée par le scripteur.

Le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe, qui porte en lui les traces de ses conditions d'énonciation, dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) et dont la cohérence repose sur la mise en œuvre de règles qu'on commence à connaître. (*ibid.* : 8).

¹³ Le groupe EVA était composé des membres suivants : Fadette Bailly, Jean Beauté, Bernard Devanne, Josette Gadeau, Paulette Lassalas, Jeanine Recource, Colette Ringot, André Séguy, Catherine Tauveron, Gilbert Turco, sous la responsabilité de Claudine Garcia-Debanc et Maurice Mas.

C'est dans cette perspective qu'est né le besoin de créer un outil d'évaluation formative. Ainsi, le groupe EVA a mis en place trois axes de recherche, dont les deux suivants qui nous intéressent particulièrement :

- une recherche-innovation qui postule que :
 - la mise en place d'une évaluation formative des écrits produits par les enfants conduit à reconsidérer globalement les diverses composantes d'une pédagogie de l'écriture
 - une évaluation formative des écrits suppose l'objectivation de critères d'évaluation diversifiés en fonction des caractéristiques pragmatiques et textuelles des écrits produits, conformes aux données fournies par les sciences d'appui
 - l'objectivation de critères d'évaluation des écrits diversifiés s'opère grâce à une interaction constante et ménagée par les maîtres entre écrits à lire et écrits à produire, qui permet l'appréhension et la maîtrise par les enfants de l'organisation des divers écrits sociaux. (*ibid.* : 11) ;
- une recherche-évaluation, qui postule que :
 - les pratiques mises en œuvre dans le cadre d'une évaluation formative des écrits produits par les enfants favorisent l'appropriation de l'énonciation écrite, particulièrement de la part des enfants le plus fréquemment en échec par rapport à ces apprentissages (*ibid.*).

Le groupe EVA avait pour objectif de produire des documents visant à améliorer la formation des maîtres et à améliorer la relation des enfants à l'écrit. Un tableau est alors créé pour aider à évaluer un écrit scolaire. Largement diffusé dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) à l'époque, sans qu'il ait pour autant de statut officiel, ce tableau devient alors une référence, notamment lorsqu'il s'agit de corriger les évaluations nationales.

Peut-on être sûr, en évaluant un texte d'élève, de ne rien laisser échapper d'important ? En d'autres termes, comment ne pas oublier de critères ? Peut-on se contenter d'un simple recensement, par exemple sous la forme d'une liste, la plus exhaustive possible ?

Dans ce cas, on court deux risques :

- atomiser l'écrit en une multitude de critères juxtaposés, dont on ne saisirait pas les relations réciproques ;
- mettre sur le même plan des critères de nature et d'importance différentes (par exemple, une erreur de conjugaison comme « il ouvra » et un changement de perspective temporelle en cours de récit).

Il est donc nécessaire d'organiser et de hiérarchiser. (EVA, 1991 : 53)

Les travaux du groupe EVA renvoient à divers champs de référence :

- les pratiques sociales (scolaires et non scolaires) ;
- les sciences du langage (linguistique textuelle, psycholinguistique) ;
- les sciences de l'éducation (théories de l'évaluation et de l'apprentissage).

Ces différents champs leur permettent d'analyser les objets langagiers en termes de savoirs conceptuels (conditions de production, types d'écrits, règles de fonctionnement linguistique - pragmatique, sociolinguistique, sémantique) et de savoirs opératoires (planification, mise en texte, révision).

En 1991, Maurice Mas, du groupe EVA, a proposé un tableau récapitulatif de tous les problèmes d'écriture qu'un élève doit résoudre.

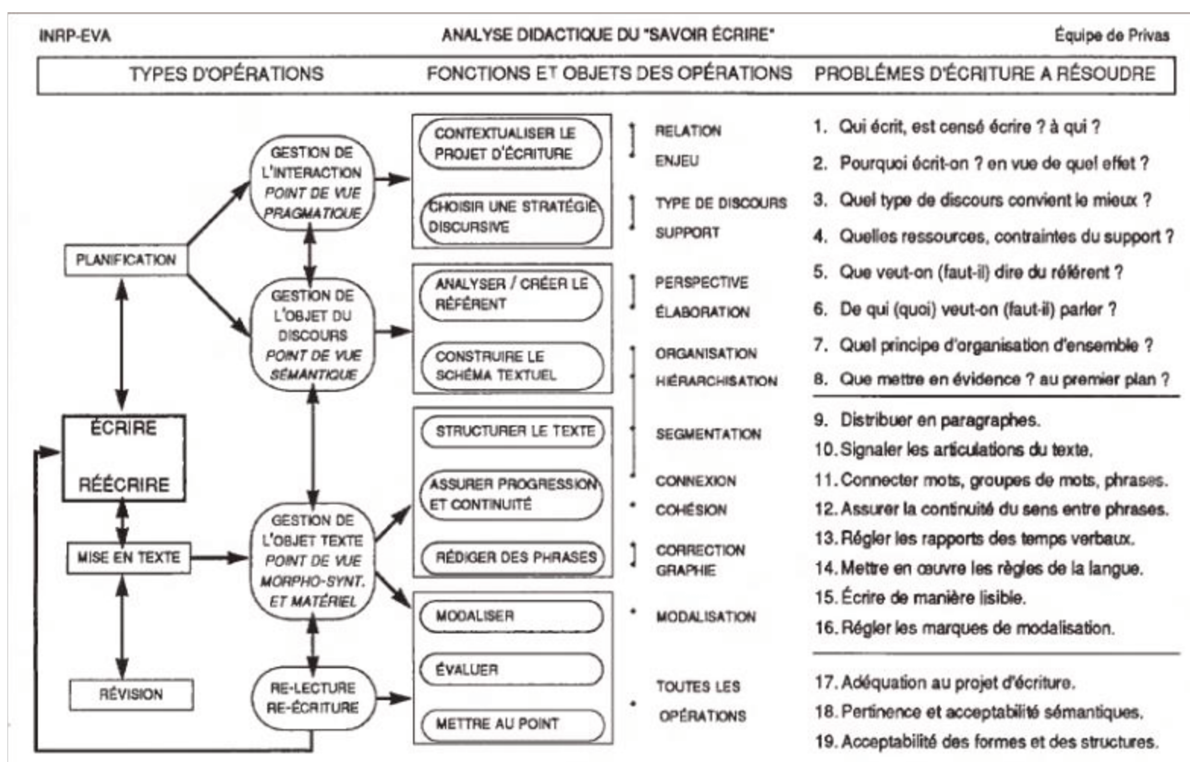


Figure 10 : Analyse didactique du savoir écrire (Mas, 1991 : 28)

On retrouve les grandes étapes de Hayes et Flower (1980) : planification, mise en texte et révision.

Au regard de ce document, on peut dire qu'un texte est l'aboutissement d'un travail conséquent pour un novice, qui requiert de nombreuses compétences.

Écrire est en effet une activité complexe, dans laquelle diverses opérations interfèrent et se réalisent non dans un ordre immuable mais en boucles plus ou moins grandes qui mettent en interaction deux ou plusieurs opérations, dans un processus cyclique. (Mas, 1991 : 33).

Toutes les opérations en jeu que nous avons recensées nécessitent un temps d'apprentissage long. C'est au fil de leur scolarité que les élèves parviennent à maîtriser conjointement ces opérations.

Dans un premier temps, le groupe EVA a voulu « échapper au risque de normalisation auquel l'exposaient la production et l'utilisation de listes qui inventoriaient et classaient des critères pour différents types d'écrits » (Mas, Garcia-Debanc, Romian, Séguy, Tauveron, Turco, 1991 : 40). C'est ainsi qu'a été créé le tableau CLID ci-dessous :

UNITE ENTREE \	ENSEMBLE DU TEXTE	RELATIONS ENTRE PHRASES	PHRASE
PRAGMATIQUE (emploi des signes en situation)	* Prise en compte du destinataire * Définition de l'enjeu * Type d'écrit	* Progression thématique * Maîtrise des organisateurs	* Organisation thème/rhème * Maîtrise des déictiques des déterminants
SEMANTIQUE (relations entre signes et objets)	* Type de texte * Sélection et organisation des informations * Cohérence d'ensemble du vocabulaire	* Maîtrise des substituts nominaux * Cohérence des informations * Maîtrise des connecteurs	* Maîtrise du vocabulaire * Acceptabilité du sens
MORPHO-SYNTAXIQUE (relations des signes entre eux)	* Maîtrise de la structure du texte ou de la séquence * Maîtrise des valeurs des temps	* Cohérence dans l'emploi des temps et modes verbaux * Maîtrise des pronoms de reprise	* Conjugaison * Syntaxe de la phrase * Orthographe
GRAPHIQUE (aspect matériel)	* Choix du support, de la typographie * Organisation de l'espace page * Eventuellement: schémas, illustrations...	* Découpage en paragraphes * Maîtrise de la ponctuation (délimitation des unités de discours)	* Maîtrise de la ponctuation interne à la phrase * Utilisation des majuscules * Lisibilité graphique

Figure 11 : Classement des lieux d'intervention didactique CLID
(Mas, Garcia-Debanc, Romian, Séguy, Tauveron, Turco, 1991 : 209)

Ce tableau permet de localiser certains problèmes d'écriture :

- dans l'unité d'analyse qu'ils concernent : ensemble du texte, phrase, enchaînement entre phrases. Les pratiques courantes repèrent presque exclusivement les problèmes

dans *la phrase* et les traitent en référence à une grammaire de la phrase. L'observation d'élèves en train d'écrire et l'analyse de leurs écrits à partir d'éclairage théoriques nouveaux (Benveniste, 1966 ; Slakta, 1975 ; Charolles, 1978 ; Combettes, 1978, 1983) montrent que beaucoup de difficultés concernent l'organisation *d'ensemble du texte* ou les relations entre phrases (par exemple l'emploi des substituts nominaux qui assurent la continuité thématique) et ne peuvent être traités que dans ce cadre-là ;

- au niveau du fonctionnement linguistique (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Morris, 1974 ; Hagege, 1985) le plus pertinent pour engager une réécriture efficace. (*ibid.* : 40-41)

Rapidement, le groupe EVA s'est aperçu que ces critères textuels permettaient d'apprécier l'adéquation de l'écrit au type de texte attendu, mais ne prenaient pas en compte le fonctionnement cognitif de l'élève. Les critères d'évaluation ont donc été analysés au regard d'un traitement psycholinguistique. Le groupe EVA a apporté deux modifications majeures :

- une distinction entre critères de réussite et critères de réalisation ;
- une définition de degrés dans l'élaboration des critères.

Grâce à cela, les critères reformulés permettent une « transparence didactique », autrement dit une explicitation des attentes du maître et la possibilité pour l'élève de connaître ce sur quoi il va être évalué, comme le montre le schéma ci-dessous :

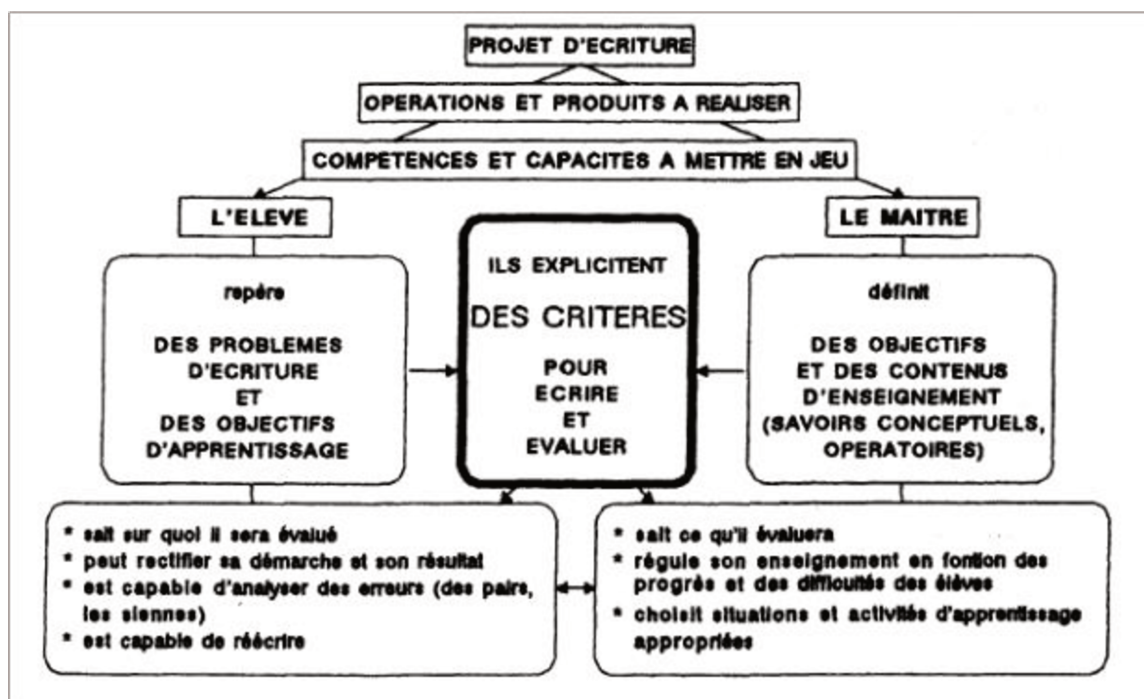


Figure 12 : Critères d'évaluation et transparence didactique
(Mas, Garcia-Debanc, Romian, Séguy, Tauveron, Turco, 1991 : 44)

Un tableau récapitulatif a ainsi vu le jour :

Questions pour évaluer les écrits				
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-il l' effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	- L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L' articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L' orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	⑫ - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

Figure 13 : Tableau du groupe EVA (1991 : 57)

Le tableau est constitué de trois colonnes, correspondant aux unités linguistiques considérées :

- texte dans son ensemble ;
- relations entre phrases ;
- phrase.

Il est composé de trois lignes, représentant des « points de vue » :

- pragmatique, qui concerne la relation entre l'énoncé et ses destinataires ;
- sémantique, qui concerne la relation entre les signes et leurs référents, à la base de la construction du sens ;
- morphosyntaxique, qui concerne les relations des signes entre eux, et plus concrètement la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

Le tableau propose également une dernière entrée, pour prendre en compte les aspects matériels de l'écriture. Cet outil propose donc un ensemble de critères selon la logique des fonctionnements textuels : il y a des choix relevant de la responsabilité de l'élève, en fonction de la situation d'écriture et des contraintes imposées par le fonctionnement des codes de la langue, qu'il est nécessaire de maîtriser. Le tableau est conçu de telle

façon qu'on puisse voir aisément les liens entre les cases. Les enseignants peuvent ainsi, d'un rapide coup d'œil, repérer les critères d'analyse qu'ils veulent mettre en avant, car à l'évidence, il convient de choisir, parmi tous les critères, ceux qui conviennent à la production demandée et au niveau de l'élève.

Le modèle met en évidence et organise la complexité pluridimensionnelle du « tissu textuel » et offre aux maîtres un cadre théorique qui leur permet de repérer, situer et mieux traiter les problèmes d'écriture, de mieux catégoriser les critères d'évaluation. [...]

Sans prétendre avoir résolu tous les problèmes d'enseignement de l'écrit, la recherche EVA a donc sensiblement avancé dans la voie d'une didactique de l'écrit qui tienne compte à la fois des propriétés de l'activité concernée et de ses produits, et des exigences évaluatives de l'institution. (Romian, 1991 : 11).

Le groupe EVA (1991) a bien précisé dans son ouvrage que ce tableau est un outil à destination des enseignants, mais qu'il ne doit en aucun cas être donné aux élèves ou « ne doit pas être confondu avec les outils d'évaluation construits avec les élèves, portant sur des critères en nombre limité qui ont fait l'objet d'une appropriation » (EVA, 1991 : 54).

Ce tableau peut être particulièrement utile lorsque l'on veut analyser un certain nombre de productions d'élèves, au sein d'un grand corpus d'écrits scolaires. C'est un des outils qui m'a permis de créer ma propre base de données¹⁴ et une des fiches-conseils¹⁵, dans la mesure où les critères proposés par le groupe EVA rendent bien compte d'une réalité scolaire.

2.1.3. L'apport de la linguistique textuelle

Halina Grzmił-Tylutki a retracé dans son *Initiation à la linguistique textuelle* un bref historique de la linguistique textuelle, permettant ainsi de mieux comprendre les théories qui ont participé à son essor (Gornikiewicz, Marczuk, Piechnik, 2016 : 16-17).

Alors que le texte a au départ été considéré comme une extension de plusieurs phrases, une différence majeure est rapidement apparue : « la phrase appartient à la structure, et le texte, en revanche, est une unité pragmatique et discursive » (*ibid* : 17).

¹⁴ Présentée en 2.3.1

¹⁵ Voir introduction de la troisième partie.

Halina Grzmil-Tylutki rappelle que pour qu'une suite de phrase soit considérée comme un texte, il faut qu'elle regroupe un certain nombre de critères. Elle précise qu'« à la lumière des recherches récentes en textualité, ces sept critères ne paraissent plus si importants ; néanmoins ils valent d'être mentionnés ». (*ibid.* : 22). Ces critères, empruntés à Beaugrande et Dressler (1981) me semblent également intéressants à rappeler car ils ont compté pour la réflexion et la mise en place de mon analyse.

- la cohésion

Elle concerne la surface du texte, son niveau syntaxique et sémantique : il y est question de l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra-phrastiques et inter-phrastiques du texte. (*ibid.* : 22).

- la cohérence

Ce sont les relations conceptuelles qui assurent la cohérence : sa continuité et sa progression, son niveau sémantique et pragmatique, le sens qui naît d'un rapport entre le savoir textuel et le savoir sur le monde. (*ibid.* : 23).

- l'intentionnalité

Elle concerne l'intention chez l'émetteur de produire un message cohésif et cohérent et de transmettre un sens ou d'influer sur le récepteur. (*ibid.* : 24).

- l'acceptabilité

Elle concerne l'attente du destinataire. Le destinataire s'attend en principe à recevoir un message cohérent, acceptable, significatif. (*ibid.* : 25).

- l'informativité

Elle concerne l'équilibre entre la transparence du message et son opacité, entre l'explicite et l'implicite ; tout texte doit harmoniser le prévisible et le non-prévisible, le connu et l'inconnu, l'attendu et l'inattendu et compenser un éventuel manque dans cet équilibre. (*ibid.* : 25).

- la « situationnalité »

Elle concerne des liens entre le texte et son contexte, la situation dans laquelle il est créé ou fonctionne. Une pancarte avec l'avis : Ne pas marcher sur les pelouses est autorisée à proximité d'une pelouse (protégée) ou à côté de celle-ci, mais elle serait un échec si on la mettait au bord d'une piscine. La situationnalité demande donc de respecter le principe de pertinence et d'adaptation. (*ibid.* : 26).

- l'intertextualité

Elle concerne une « interaction textuelle » (terme de Julia Kristeva 1969), des textes mis en relation à l'intérieur d'un texte donné, par le biais de citations, de parodies, de pastiches, de plagiat, d'allusions, de références, etc. Il est à remarquer que cette relation peut être explicite, comme dans le cas d'une citation, ou implicite comme dans une

allusion. C'est la tâche du lecteur ou du critique d'établir cette relation d'intertextualité. (*ibid.* : 27).

Dès les années 1980, les enseignants du primaire et du secondaire se sont intéressés à la notion de cohérence des textes, grâce à la diffusion des travaux de Charolles (1978). En effet, les professeurs ont rapidement constaté qu'il pouvait y avoir un fossé entre ce qu'un scripteur peut juger « cohérent » dans son texte et le regard du lecteur, à savoir l'enseignant, sur le même texte. Charolles énonce « quatre méta-règles de cohérence » (1978 : 12). Il distingue en premier lieu la méta-règle de répétition : « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (*ibid.* : 14). Charolles détaille les différentes reprises possibles pour assurer une répétition dans un texte : reprises anaphoriques, pronominalisations, substituts lexicaux etc. Pour les jeunes scripteurs et notamment au cycle 3, il est particulièrement difficile de maîtriser ces éléments.

Charolles propose ensuite la méta-règle de progression. « Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (*ibid.* : 20). Autrement dit, on attend des élèves qu'ils développent une trame narrative en ajoutant des informations au lieu de tomber dans la redondance et la « circularité du propos » (*ibid.* : 21).

La production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on a peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique). (*ibid.* : 21).

Si l'on encourage les élèves à enrichir leurs récits, Charolles met en garde contre un autre type de problème et instaure ainsi la méta-règle de non-contradiction.

Pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. (*ibid.* : 22).

Enfin, Charolles distingue la méta-règle de relation. « Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés », autrement dit, « pour qu'une séquence soit admise comme cohérente il

est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. » (*ibid.* : 31).

Si les critères de cohérence de Charolles ont permis une avancée certaine dans la lecture des textes d'élèves, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile pour les enseignants d'articuler les critères de maîtrise de la langue avec les critères de cohérence d'un texte, sans écraser les élèves sous un nombre croissant d'exigences. De plus, il est toujours difficile de cerner, chez les jeunes scripteurs, ce qui relève d'un manque de compétences ou d'une réelle volonté d'entorse créatrice. Enfin, ces règles ne permettent pas de cibler les opérations précises sous-jacentes à la mise en texte.

Charolles est avec Combettes (1999) et Jean-Michel Adam (2011) un des représentants en France de la linguistique textuelle, qui vise l'étude du texte et l'analyse du discours.

Lorsqu'il retrace l'émergence de la linguistique textuelle dans le contexte des années 1970, Jean-Michel Adam revient sur la contribution de Charolles (1988) qui a permis de distinguer différents niveaux d'organisation du texte.

Il montre que les solidarités syntaxiques entre unités de la langue n'ont qu'une portée très limitée. Dès que l'on passe le seuil du syntagme et du noyau de la phrase de base, d'autres systèmes de connexions apparaissent, qui ne reposent pas sur des critères morphosyntaxiques, mais sur des marques et des instructions relationnelles ascendantes et descendantes de portée plus ou moins lointaine. Ces marques de connexion ont « pour fonction conventionnelle de signaler au destinataire que telle ou telle unité doit être comprise comme entretenant telle relation avec telle ou telle autre » (Charolles, 1993, p. 311). La tâche de la LT (linguistique textuelle) est de définir la portée et de catégoriser ces marques d'ouverture ou de fermeture des segments textuels plus ou moins longs. Ces marques instructionnelles n'entrant pas dans des schémas grammaticalement préétablis, les domaines textuel et morphosyntaxique sont différents et assez largement indépendants. (Adam, 2016).

Adam insiste également sur le fait que les différentes catégories pour l'analyse des textes seront bien différentes de celles qui régissent les constituants phrastiques.

On ne saurait décomposer le texte en phrases comme on peut décomposer la phrase en syntagme, le syntagme en morphèmes et le morphème en phonème – ce qui signifie que, dans le cas particulier du texte, le rapport du tout à la partie ne relève pas du même type

de prévisibilité que celui qui existe entre chacune des unités subphrastiques et leurs constituants immédiats. (1995, p. 325) (Adam, *ibid.*).

Quelles sont finalement les différentes catégories que proposent Jean-Michel Adam ?

Adam a réalisé plusieurs versions de son ouvrage intitulé *La linguistique textuelle*. En 2005, tout d'abord, Adam consacre un chapitre à la *proposition-énoncé* (l'unité textuelle minimale). Aleksandra Nowakowska rappelle, dans des notes de lectures parues dans les *Cahiers de praxématique*, que celle-ci est définie selon trois dimensions.

La proposition-énoncé est définie à travers trois dimensions complémentaires qui la structurent : une dimension énonciative, en charge d'un contenu référentiel, une potentialité argumentative qui confère à la proposition-énoncé une force illocutoire. L'unité minimale ainsi définie fait référence aux notions de point de vue, de dialogisme, d'orientation argumentative, de sens d'un énoncé inséparable de l'intention énonciative du sujet parlant. (Nowakowska, 2005 : 169-170).

Un chapitre est ensuite destiné à présenter les types de liage des unités textuelles de base : les liages du signifié, les liages du signifiant, les implications, les connexions et les séquences d'actes de discours. Les différentes anaphores sont également analysées : pronominales, définies ou démonstratives. Adam traite ensuite de l'isotopie du discours, en relation avec les liages sémantiques. L'auteur analyse les différentes catégories de connecteurs : les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et marqueurs textuels et les marqueurs de prise en charge énonciative. Un autre chapitre est ensuite consacré à la période et aux séquences. Pour les périodes, il distingue les structures qui sont organisées autour de connecteurs et celles qui ne le sont pas. Puis il analyse les différents types de séquences : descriptive, narrative, argumentative, explicative et dialogale. Adam s'intéresse au chapitre suivant aux plans de texte, en distinguant le plan conventionnel et le plan occasionnel. Enfin, un dernier chapitre est consacré à la gestion des temps verbaux, en reprenant et en remaniant la distinction de Benveniste entre l'énonciation historique et l'énonciation du discours.

Adam remanie son ouvrage en 2011 et apporte quelques modifications notables, analysées par Jean-Marie Viprey (2011). Viprey montre notamment « l'introduction d'éléments liés à l'ouverture vers les micro-structures récurrentes qui constituent l'aspect

jusque ici le moins bien aperçu de la « texture » d'une part, de la circulation interdiscursive de l'autre. » (2011 : 183).

La linguistique textuelle se démarque donc de la grammaire de phrase, par son empan et ses unités. Par exemple, Adam répertorie une classe textuelle de connecteurs, se distinguant du groupe des conjonctions de coordination. La classe morphologique des pronoms personnels est dissociée en deux ensembles fonctionnels dès que l'on passe au niveau du texte. Les pronoms de troisième personne sont par exemple classés avec les démonstratifs, certains indéfinis et certains groupes nominaux définis pour montrer des reprises, tandis que les deux premières personnes doivent être mises en relation avec les possessifs et les modalisateurs, la classe des déictiques et l'ensemble du domaine énonciatif.

La linguistique textuelle permet de distinguer d'une part, dans un texte, des éléments référentiels récurrents présumés connus qui assurent la cohésion de l'ensemble, et, d'autre part, des éléments posés comme nouveaux, porteurs de l'expansion et de la dynamique de la progression informative. En travaillant leurs textes, les élèves ont donc la possibilité d'impacter différents empan du texte, et nous le verrons grâce à l'observation de leurs brouillons.

L'apport de la linguistique textuelle a donc elle aussi éclairé ma réflexion sur le choix des dimensions textuelles à intégrer au sein de la base de données¹⁶.

2.2. L'étude des brouillons et l'apport de la critique génétique

2.2.1 Le brouillon : un objet didactique récent

A quel moment le brouillon et la réécriture ont-ils été encouragés par les recommandations officielles ?

A l'époque de Jules Ferry, même si la rédaction était mise à l'honneur, les enseignants n'avaient pas de consignes particulières quant à l'accompagnement de leurs

¹⁶ Présentée en 2.3.1.

élèves dans d'éventuelles activités de correction. Marie-Pascale Hamez (2015) a consulté divers documents pour retracer l'histoire de la correction des rédactions.

C'est la lecture de certains rapports d'inspection, notamment ceux de Félix Pécaut datant de 1879-1880, qui éclaire sur les pratiques conseillées à l'époque [...]. Selon Pierre Boutan (1996), le rapport de Félix Pécaut conseille au maître de corriger individuellement les travaux des élèves en effectuant un aller-retour auprès de chaque scripteur : après que l'élève ait pris connaissance de la première correction, il a la possibilité d'apporter des modifications à son texte. Seule la deuxième correction devait faire l'objet d'une notation définitive. (Hamez, 2015 : 53).

Dans les années 1930, les instructions recommandent d'engager une réflexion commune sur l'erreur. Les enseignants doivent proposer à leurs élèves un corrigé-type, en choisissant parmi les meilleurs extraits relevés dans la classe.

Peu de corrections, qu'elles prennent ou non la forme d'un corrigé, seront plus intéressantes et plus efficaces que celles qui se composeront des meilleurs éléments empruntés aux devoirs mêmes. (ENS Saint-Cloud, 1972).

Hamez a également trouvé qu'en 1957, Aristide Beslais, Directeur général de l'Enseignement au Premier Degré, condamnait le fait de fournir un corrigé-type.

C'est [...] la première fois qu'un texte officiel destiné à cadrer l'enseignement du français pour un public adolescent propose un dispositif suscitant la réflexivité et insistant sur les interactions orales entre l'enseignant et la classe entière lors d'une séance de correction. Le texte officiel préconise un travail collectif d'amélioration d'un écrit déjà là qui permet une mise à distance critique, première étape de la révision. (Hamez, 2015 : 55).

Dans les Instructions officielles de 1985, la rédaction est toujours associée au contrôle terminal, correspondant à la fin d'une séquence étudiée. Elle vise à permettre à l'enseignant d'évaluer la maîtrise d'un type de texte en particulier : le dialogue, le récit, la description etc. La réécriture apparaît, mais seulement une fois les copies restituées.

En 1992, le Ministère de l'Éducation Nationale diffuse *La maîtrise de la langue au collège* dans tous les établissements. Un développement est consacré à l'usage du brouillon : « attardons-nous pour finir sur une production écrite trop souvent mésestimée, le brouillon, qui est un écrit intermédiaire très particulier ». (1992 : 92) Alors que le brouillon est souvent jugé comme « un objet honteux » (*ibid.*), les auteurs du fascicule souhaitent « réhabiliter le brouillon comme une aide à l'écriture », voire « déculpabiliser le brouillon » (*ibid.*) en formulant les propositions suivantes :

- banaliser la pratique du brouillon dans toutes les disciplines et changer les représentations des élèves en favorisant la confrontation des écrits intermédiaires pour qu'ils les perçoivent non plus comme des ratés mais comme des ébauches du produit final ;
- inventorier les opérations de correction fondamentales de la réécriture : remplacer, ajouter, supprimer, déplacer, mettre en réserve. [...] ;
- faire observer aussi bien des brouillons de scientifiques, d'artistes que d'écrivains pour casser le mythe sacré d'une création ex nihilo. [...] ;
- faire observer l'ensemble des annotations qu'on peut rencontrer dans les marges des brouillons. [...] ;
- inviter à verbaliser les raisons des ratures [...] ;
- comparer les états successifs d'un texte (aussi bien de type scientifique que littéraire) pour analyser les modifications de sens obtenues.

Pourtant, le brouillon avait été valorisé dès 1945 comme en témoignent les directives ministérielles de l'époque :

Certains maîtres [...] demandent aux élèves d'apporter en classe, huit jours après que le devoir de quinzaine a été donné, leurs brouillons, qui sont l'objet d'une première correction préventive ; quelques-uns de ces brouillons sont lus à haute voix ; tous les élèves sont invités à les discuter ; le professeur signale les erreurs et les maladresses et chacun met à profit ces observations pour sa rédaction définitive. (ENS Saint-Cloud, 1972 : 147).

Hamez a retrouvé dans des documents de 1960 – les Instructions pédagogiques concernant les enseignements littéraires dans les Collège d'Enseignement Technique Industriel et les Collèges d'Enseignement Technique Commercial – des passages montrant que le brouillon, dénommé « premier jet » trouve une place de choix :

Le maître sollicitera les propositions, les interventions, il fera découvrir puis expliquer les insuffisances, les maladresses, les erreurs ; il rendra l'élève conscient du fait que le « premier jet » n'est pas toujours le meilleur, qu'une phrase s'améliore, se relit ; par ses suggestions discrètes, par des rappels à la grammaire, à la lecture, il conduira les élèves à découvrir aux-mêmes ces améliorations successives. » (MEN, 1960, n.d.) (Hamez, 2015 : 57).

Comme le fait remarquer Hamez, même si le brouillon est évoqué, il n'en demeure pas moins que la priorité est toujours donnée au respect de la norme scolaire attendue. « Le produit scriptural n'est pas encore envisagé aux niveaux discursif et pragmatique » (*ibid.*). Le brouillon n'est alors pas encore envisagé comme un outil métalinguistique.

Les recommandations officielles ne précisent jamais vraiment aux enseignants quels aspects linguistiques le travail de réécriture doit viser. C'est pourquoi Sylvie Plane déplore, en 1994, quelques habitudes problématiques chez les enseignants. Dans son ouvrage *Écrire au collège*, elle explique qu'ils ont recours à des textes sources, comme modèles littéraires, mais que l'articulation entre le lire et l'écrire n'est pas vraiment assurée. Les professeurs accordent une grande importance à la notation finale, alors qu'une réflexion sur l'évaluation serait indispensable, selon elle. Elle note également que la conviction que l'écriture serait un don inné reste ancrée dans les représentations. Enfin, elle regrette que l'importance donnée à la copie finale empêche de développer l'intérêt pour le brouillon.

Finalement, ce n'est qu'en 1995 qu'on voit l'influence des travaux de la psycholinguistique et sûrement, comme on l'a vu, des travaux du groupe EVA de 1991.

Les accompagnements du programme de 6e, publiés en 1996, stipulent que la dimension pragmatique doit être prise en compte dans l'écriture [...]. Par ailleurs, probablement influencés par les théories de la génétique textuelle, les programmes de 6e mentionnent l'écriture et la réécriture d'un brouillon. (Hamez, 2015 : 55).

Ainsi, c'est à partir des années 1990 que la didactique de l'écrit insiste davantage sur les processus que sur le produit fini. Les travaux de Claudine Fabre sur les brouillons d'écoliers (1990) posent la réécriture et ses opérations (ajout, suppression, remplacement et déplacement) comme partie intégrante du système complexe de l'écriture.

2.2.2. Les travaux de Claudine Fabre

C'est en écrivant qu'on devient *écrivain*, disait Queneau, allant aux antipodes de la logique qui consistait à penser qu'il fallait apprendre à écrire avant d'écrire, selon la théorie de l'imitation des modèles. Le brouillon a sa place aujourd'hui dans l'enseignement de l'écriture. Les recherches dans la lignée des travaux de Fabre (1990) montrent l'importance de cette étape dans les acquisitions de l'élève.

En 1984, Claudine Fabre décide de recueillir un ensemble de textes produits à l'école élémentaire dans deux grandes villes, Paris et Toulouse, une ville de taille moyenne, Tarbes, et une petite ville, Saint-Cyprien plage. Les écoliers ont été suivis dans des conditions écologiques, autrement dit dans des conditions de production ordinaires. Des brouillons de CP ont été recueillis pendant toute une année scolaire, tandis que les brouillons et copies du CE1 au CM2 ont été recueillis en février et mars 1984.

Fabre a recensé toutes les opérations signalant des modifications dans les brouillons ou les copies finales. Claudine Fabre a tout d'abord détaillé le fonctionnement des quatre opérations du brouillon, empruntées à la critique génétique.

La modification (ou remplacement)

Il s'agit de remplacer un élément par un autre : AXB devient AYB.

Ex : ~~La petite fille~~ Elle cherche son ballon.

Le groupe nominal est ici remplacé un pronom personnel.

L'ajout

Il s'agit de placer dans le texte un élément qui ne se substitue à aucun autre, AB devient XAB, AXB ou ABX.

Ex : La (jolie) maison est sur la colline.

Le groupe nominal est ici enrichi par la présence d'un adjectif qualificatif.

La suppression

Il s'agit d'enlever un élément sans lui substituer en remplacement aucun autre élément : XAB, AXB ou ABX devient AB.

Ex : L'~~imposant~~ ogre faisait peur.

Ici, le qualificatif est supprimé dans le groupe nominal.

Le déplacement

Il s'agit d'un mouvement d'un élément dans un écrit lorsqu'une séquence AXB devient XAB ou ABX.

Ex : Le lendemain, elle partit.

Elle partit le lendemain.

Ici, l'indication temporelle a été déplacée en fin de phrase.

Dans le corpus ainsi établi, Fabre a recensé :

- au CE1 : 886 modifications ou ratures ;
- au CE2 : 1760 modifications ou ratures ;
- au CM1 : 3421 modifications ou ratures ;

soit un total de 6067 opérations.

Dans cet ensemble, elle a observé la répartition suivante :

- 2753 remplacements (45%) ;
- 1848 ajouts (30%) ;
- 1326 suppressions (22%) ;
- 140 déplacements (2%).

Fabre a ensuite déroulé, pour chaque opération, une analyse quantitative et une analyse qualitative.

Concernant le remplacement :

Le remplacement est la rature par excellence dans les écrits scolaires : il est absent d'un seul document ; pour deux tiers environ d'entre eux, il représente 11 occurrences au moins. Il s'agit donc de la variante la plus fréquente et la plus largement implantée. (Fabre, 1990 : 135).

Fabre précise :

- au CE1, il y a 55% de remplacements, 19% d'ajouts, 25% de suppressions ;
- au CE2, il y a 47% de remplacements, 29% d'ajouts, 21% de suppressions ;
- au CM1, il y a 42% de remplacements, 34% d'ajouts, 21% de suppressions.

Fabre montre qu'à l'école élémentaire, le remplacement se pratique d'abord à partir de questionnements sur la langue et sur les normes orthographiques. On trouve également des modifications portant sur des unités lexicales. Ses résultats laissent à penser qu'il existe une relation entre l'avancement dans la scolarité et le nombre de remplacements réalisées dans un brouillon. Dans les petites classes, la plupart des écrits ne comportent que des modifications de graphèmes, tandis que leur nombre devient négligeable à partir du CM1, où les enfants s'intéressent à un plus grand nombre de catégories.

Concernant l'ajout :

A la différence des autres opérations, il ne traite pas un élément déjà là dans l'écrit, il crée du nouveau à partir de « rien ». Chaque ajout implique donc la production d'un fragment d'énoncé, tandis que les autres opérations modifient ou annulent de l'énoncé déjà produit. En tenant compte de ces évidences, on peut admettre que *l'ajout modifie par retour à l'énonciation* : le scripteur s'y maintient dans la dynamique de la production, il a encore à dire, directement, sans bénéficier du relais de paroles déjà écrites. Il s'agit donc d'une opération relativement « coûteuse ». (Fabre, *ibid.* : 160).

Fabre précise qu'il y a peu de documents dans son corpus qui ne contiennent des ajouts. L'ajout représente 30% de l'ensemble des variantes qu'elle a recensées. L'ajout est utilisé par les élèves pour réparer un oubli, pour accroître la cohésion textuelle ou pour enrichir le texte. L'ajout est presque absent en CP. Le nombre d'ajouts par texte augmente progressivement du CE1 au CE2 puis se stabilise au CM1 en fonction de la longueur du texte. La plupart des ajouts se produisent soit pendant la phase de relecture, soit lors de la réécriture, c'est-à-dire lorsque la production de nouvelles unités n'est pas en concurrence avec l'énonciation initiale. Les ajouts longs (une dizaine de lignes) se rencontrent plutôt chez les CM1 et les CM2. En fin de cursus, les opérations portant sur la langue et celles portant sur le texte s'équilibrent (44% pour les ajouts de graphèmes contre 13% pour ceux de syntagmes et de phrases au CE1 ; 27% pour les ajouts de graphèmes contre 27% pour ceux de syntagmes et de phrases au CM1). Ainsi, l'ajout est considéré par Fabre, ainsi que, selon elle, par la plupart des travaux, comme un « indice de compétence ou de qualité scripturales » (Fabre, *ibid.* : 183).

Concernant la suppression :

C'est une des opérations les plus radicales puisqu'on jette définitivement ce qui avait été écrit. Fabre montre que cette opération demande au scripteur l'adoption d'une attitude distanciée vis-à-vis du texte, ce qui est difficile pour les novices.

[...] annuler du texte déjà là est la plus radicale des opérations de relecture, puisqu'elle consiste, au niveau de l'expression tout au moins, à détruire ce qui vient d'être écrit. Elle exige du scripteur un dédoublement maximal. (*ibid.* : 185).

La suppression est souvent perçue comme une stratégie d'évitement de la difficulté : plutôt que de travailler sur un problème, le scripteur peut renoncer et tout effacer : si l'ajout entre dans une dynamique, puisqu'il augmente le volume ou le sens des écrits, la suppression s'apparente davantage à une restriction, voire un appauvrissement.

La suppression est marquée par une biffure, ou trait de plume annulant un ou plusieurs segments d'écrit, qui peut présenter des réalisations fortement variables : ligne horizontale, hachures, zigzags, treillis, spirales, surfaces diverses allant de la gommette à la tâche d'encre... Certains auteurs ont proposé d'apprécier la réalisation matérielle de la biffure comme la trace d'un « désaveu » plus ou moins grand. (*ibid.* : 185).

Dans les résultats de Fabre, la répartition quantitative des suppressions est proche de celle des ajouts. Elles représentent 21% de toutes les modifications. Selon Fabre, l'opération de suppression est très fréquente au CP. Elle concerne essentiellement les graphèmes et les éléments de ponctuation chez les scripteurs novices. Au CM1 et CM2, les suppressions se rencontrent davantage au niveau des mots, des syntagmes et de la phrase. Enfin, Fabre a remarqué que les élèves supprimaient beaucoup lors de la copie : « la phase de copie comporte bien des « sacrifices » » (*ibid.* : 189).

Concernant le déplacement :

Fabre précise que le déplacement est une des opérations qui fait le plus appel aux commentaires métadiscursifs, comme les flèches par exemple. Par ailleurs, le déplacement a la particularité d'agir à deux niveaux : « il paraît donc avoir une valeur double : il implique non seulement un travail sur l'axe *paradigmatique* mais aussi, de façon spécifique, un traitement de la chaîne *syntagmatique*. » (*ibid.* : 206).

Bien que le déplacement puisse offrir un réel intérêt pour la cohérence textuelle, il est une opération risquée selon Fabre, car « si un remplacement manqué affaiblit une séquence, un déplacement inconvenant peut *la défaire* de façon irrémédiable. » (*ibid.* : 209). Ceci explique sans doute pourquoi le déplacement est l'opération la moins usitée par les élèves (2% dans les résultats de Fabre, tous niveaux confondus).

Mes recherches se situent clairement dans la continuité des travaux de Fabre (1990) :

- suivi de travaux d'élèves grâce à une étude longitudinale ;
- traitement quantitatif des données, grâce à un corpus assez volumineux (44189 mots) pour permettre un traitement statistique et faire apparaître ce qu'il en est du développement moyen de l'écrit pour des élèves de CM2 et de 6e ;
- un apport théorique mêlant trois approches : linguistique, psycholinguistique et didactique.

2.2.3. La réécriture en classe

Dans les recherches actuelles sur les productions d'écrits des élèves, on rencontre de nombreux termes pour désigner les différentes versions d'un texte : *avant-texte*, *brouillon*, *manuscrit*, *réécriture*, *révision* etc. En premier lieu, il est donc nécessaire de revenir sur des questions de terminologie. Grésillon (2016) a regroupé une série de termes selon différents groupes, afin de clarifier leurs définitions.

Elle précise tout d'abord que les termes *brouillon* et *manuscrit* « se trouvent souvent en concurrence » (2016 : 87), notamment lorsqu'on étudie des textes d'auteurs.

Certains considèrent le mot « manuscrit » comme terme générique, englobant tous les états manuscrits conservés d'une genèse, et « brouillon » comme un état précis de cette genèse, à savoir celui où l'écriture quitte la phase des plans et scénarios pour commencer la phase proprement rédactionnelle, celle de la textualisation. (*ibid.* : 87).

Puisque je m'intéresse à des textes d'élèves, je parlerai donc uniquement de *brouillon* dans mon corpus, d'autant plus qu'une autre définition de Grésillon (*ibid.*) correspond à la réalité de ce que j'ai pu recueillir.

En tout cas, le mot « brouillon » évoque, bien mieux que celui de « manuscrit », l'idée d'une écriture en gestation, traversée de ratures et d'hésitations (...) (*ibid.* : 88).

Par ailleurs, la critique génétique (Hay, 1986-1987) a distingué deux tendances d'écriture chez les écrivains : l'écriture dite « à programme », qui privilégie les travaux préparatoires ou les enquêtes, comme chez Zola et l'écriture dite « à processus », qui préfère se passer de dossiers préparatoires, comme chez Proust. L'écriture à programme nécessite bien souvent un long apprentissage, on l'observe plus facilement en lycée.

En milieu scolaire, les élèves possèdent bien souvent un cahier de brouillon dans lequel ils peuvent s'exercer, en écrivant et en réécrivant. A l'école primaire, où les genres narratifs sont les plus exploités (Vénard, Crinon, Savatovsky, Tourigny, 2006), la plupart du temps les élèves entrent directement en textualisation (Alcorta, 2001). Je ferai donc une distinction entre les *brouillons à programme*, peu utilisés en cycle 3 et les *brouillons linéaires*, fortement représentés dans les pratiques des élèves de CM2/6^e.

Ce brouillon, comme objet scolaire institutionnalisé, a pour caractéristique majeure d'être d'emblée un premier jet textuel et linéaire. En tant que pratique scolaire – à clairement différencier du brouillon tel que défini et envisagé en génétique textuelle –, il

fait implicitement de l'écriture un objet jaillissant de la tête du scripteur, dans un mouvement allant de la pensée vers l'écriture (Boré, 2000) (Kervyn, Faux, 2014 : 2). Je parlerai donc d'*avant-texte* et d'*outil préparatoire* à la rédaction lorsque les élèves, de manière spontanée ou sous l'influence de leur professeur, établissent d'autres productions de type tableau, schéma ou cartes mentales, caractérisés par l'aspect fragmenté et bref des énoncés produits et par une disposition non strictement linéaire.

Boré rappelle qu'il est « devenu banal en didactique d'associer la réécriture au travail du brouillon » (2000 : 23). Pourtant, le brouillon est un « objet récemment scolarisé » (*ibid.*). Les brouillons des écoliers ont été souvent cachés, alors que les manuscrits des auteurs étaient sacralisés. Petit à petit, le brouillon trouve sa place en milieu scolaire, grâce aux théories cognitivistes, notamment celles de Hayes et Flower (1980).

Ainsi, avec l'entrée du « brouillon » dans la terminologie officielle de l'école, apparaît un matériau légitimé. On peut constater qu'il est un espace sémiotique autorisant la rature, signe d'un état provisoire du texte ; c'est aussi un texte originel : on semble admettre une chronologie linéaire plus ou moins planifiée de l'écriture, le brouillon faisant alors figure de premier maillon ; enfin, on le considère moins dans sa dynamique de reformulation que dans son état d'énoncé. (Boré, 2000 : 28).

Le brouillon devient également un objet linguistique, dans la mesure où les ratures s'analysent comme des signes. Fabre (1990) s'inspire des méthodes d'analyse des généticiens pour étudier des corpus scolaires, comme on étudierait des manuscrits d'écrivains. Les brouillons montrent en effet différentes opérations : *ajout*, *suppression*, *remplacement* et *déplacement*, mais il peut arriver que l'élève propose une réécriture exempte de toute rature, je parlerai alors de *recopiage* ou de *mise au propre*.

Grésillon (2016) donne au terme de *réécriture* une définition précise : « Réécriture : toute opération scripturale qui revient sur du déjà écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres, ou de textes entiers. » (2016 : 289). Grésillon propose de revenir sur les autres termes existants.

Comment appeler les retours sur du déjà écrit ? « Variantes », « corrections », « transformations », « ratures », « repentirs », « réécritures » ? Tous ces termes sont parfaitement en usage et apportent chacun un éclairage particulier à l'opération qu'ils sont censés désigner. (*ibid.* : 92).

Pour Grésillon, le terme *variante* « présuppose en principe un modèle » (*ibid.*). Le terme était principalement utilisé lors de publications d'éditions critiques. Plus tard, la définition du terme a évolué.

Certains ont cherché, en vain d'ailleurs, à restreindre le sens du mot « variante » aux seules différences qui existeraient entre éditions successives, mais les études de genèse lui conservent un sens très général, qui a même fini par estomper la référence initiale au texte canonique : le terme de variante signifie alors non plus écart par rapport à un modèle, mais simplement différences entre deux états de la genèse. (*ibid.* : 92).

Le terme *transformation* a été abandonné car il « était très nettement connoté par la grammaire générative et transformationnelle » (*ibid.* : 93). Enfin, selon Grésillon, les termes *correction*, *repentir* et *rature* « véhiculent de nouveau des jugements de valeur » (*ibid.*) puisque cela suggère que le texte déjà écrit est par définition à améliorer. « Tous ces termes impliquent l'idée d'une marche triomphale et inéluctable du manuscrit vers sa perfection. » (*ibid.*) C'est pourquoi, comme Grésillon, j'utiliserai le terme *réécriture* pour parler des versions successives écrites par les élèves, puisque, nous le découvrirons, la réécriture chez un jeune scripteur n'implique pas forcément une amélioration du texte.

Le terme de « réécriture » (...) présente plusieurs avantages à la fois : il n'implique aucune valorisation ; il implique une opération qui peut être de nature complexe et conduit parfois à une réorganisation globale. (*ibid.* : 93).

Comme Chabanne et Bucheton (2002), je ferai également une distinction entre la *réécriture* et la *révision* à laquelle j'ajouterai la notion d'*hétérorévision*, empruntée à Crinon, Marin et Cautela (2008), que je développerai ci-après (en 2.2.4).

La *réécriture* est un travail de fond qui reconsidère le premier jet.

(...) on écrit pour faire jouer une ou des fonctions de l'écriture, pour retravailler *la structure profonde*, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques et les grandes logiques d'un écrit. (Chabanne, Bucheton, 2002 : 173).

Il sera toujours précisé, dans mon corpus, si la réécriture a lieu le même jour, où si elle est différée dans le temps. Par ailleurs, en ce qui concerne les élèves que j'ai suivis, il est important de préciser que tous ont effectué leurs réécritures en ayant leur premier jet sous les yeux.

Je distinguerai également les *réécritures guidées*, lorsque, suite à des relectures collectives, l'élève reçoit de la part de ses camarades une fiche-conseils personnalisée.

La *révision* et la *correction*, quant à elles, s'intéressent davantage à la question de la norme.

Les moments où l'on souhaite revenir sur ces écrits pour rectifier les écarts à la norme. On distinguera le travail de révision, qui porte plutôt sur l'organisation textuelle, les ensembles syntaxiques, la cohésion (anaphores, temps verbaux...), la cohérence (respect des conventions narratives, argumentatives...), etc., et le travail de correction, qui consiste à rectifier les problèmes orthographiques et morphosémantiques de bas niveau. (*ibid.* : 173-174).

La notion d'*hétérorévision*, empruntée à Crinon, Marin et Cautela a particulièrement retenu mon attention, dans le cadre des dispositifs que j'ai mis en place dans les classes de 6^e.

2.2.4. L'hétérorévision et la révision collaborative

D'après Marie-Pascale Hamez, la notion de correction entre pairs apparaît dès 1882, comme en témoigne un extrait de l'article « composition » du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Inspecteur général de l'Instruction Publique en charge de produire le discours théorique de la III^e république « Correction et critique du devoir d'un élève par un autre élève » (Hamez, 2015 : 54). Cependant, on ne sait pas comment s'organisait vraiment la répartition des tâches dans l'espace de la classe. « L'article du Dictionnaire ne précise cependant pas si les élèves-correcteurs interagissent, ou si la production à corriger est traitée en groupe ou individuellement. » (*ibid.*). Hamez indique plus loin dans son article qu'une conférence d'Irénée Carré, alors inspecteur Général de l'Instruction Publique, tenue en 1887, évoque à nouveau la correction en classe. Celle-ci devient « l'apanage de l'enseignant [...] et s'opère sous la forme d'un oral collectif, au cours duquel le maître cadre l'interaction en reprenant les bonnes et mauvaises copies ». (*ibid.*)

A la fin du XIX^e siècle, quatre tendances sont récurrentes, comme l'a fait remarquer Hamez (*ibid.*) : on considère que l'élève peut prendre le rôle de correcteur ; le

maître revient sur les écrits de la classe lors d'un retour collectif pour distinguer les réussites et les résistances ; l'enseignant fournit un exemple de texte écrit comme modèle ; enfin, chaque texte d'élève est corrigé individuellement par le maître.

Alors qu'au début du XX^e siècle, les instructions officielles recommandent que la correction soit menée par l'enseignant, « les Instructions du 30 septembre 1938 célèbrent le « compte-rendu » collectif et préconisent un travail commun de réflexion sur l'erreur » (*ibid.*). Après la guerre, les instructions officielles délaissent le brouillon et se recentrent sur le produit final. « Elles prônent la collaboration entre maître et élèves pour revenir à un texte-modèle coélaboré par les élèves et l'enseignant » (*ibid.*). En 1957, Aristide Beslais, Directeur général de l'Enseignement du Premier Degré, critique les corrigés fournis par le maître. Vingt ans plus tard, la circulaire du 29 avril 1977 reprend la technique de correction basée sur des listes de phrases fautives à corriger, qui était valorisée en 1938.

En 1985, l'amélioration des textes figure à la rubrique « exercices de style » des instructions officielles (*ibid.*). Le professeur reprend alors la main sur la correction.

Les productions sont commentées par le professeur lors d'un « compte-rendu des devoirs [qui] n'excède pas en général une heure. On [y] insiste sur ce qui caractérise l'exercice : la qualité de l'invention, de la composition, de l'expression, etc. » (*ibid.* p. 37). La réécriture, ailleurs explicitement mentionnée, est encouragée après la restitution des copies, dans le cadre des exercices de style, bien que l'injonction ne précise pas quels aspects linguistiques soient visés par le travail de réélaboration. (*ibid.*).

En 1995, les Programmes de 6^e prennent en compte les travaux conduits en psycholinguistique sur les processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980 ; EVA, 1991), mettant en valeur l'importance de la socialisation des écrits dans la classe. Les programmes tiennent également compte des théories de la génétique textuelle.

(...) les Accompagnements du programme de 6e, publiés en 1996, stipulent que la dimension pragmatique doit être prise en compte dans l'écriture, compte tenu de l'importance du destinataire et de l'effet à produire sur le lecteur. (*ibid.*).

(...) probablement influencés par les théories de la génétique textuelle, les programmes de 6e mentionnent l'écriture et la réécriture d'un brouillon (MENESR, 1995a,) à la rubrique « Textes à écrire pour soi », et les Accompagnements du programme de 6e imposent aux enseignants et aux élèves de travailler « en classe les différentes étapes de la production du texte de rédaction, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (MENESR, 1996, p. 22). (*ibid.*).

En 2002, les programmes ne font pas clairement référence à l'hétérorévision, mais parmi les attendus, on note la capacité à « réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe » (MEN, 2002, np).

En 2008, il est précisé que l'élève doit tenir compte de l'avis de ses pairs, même s'il reste seul face à sa production.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.

Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). (MEN, 2008, n.p.)

En 2015, en revanche, les commentaires des pairs sont cette fois au même niveau que ceux de l'enseignant. L'élève doit apprendre progressivement à se forger une posture d'auteur.

Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions. (MEN, 2015 : 102).

Finalement, jusqu'à récemment, l'écriture était encore considérée comme une activité silencieuse et solitaire.

Jusqu'à une date récente, beaucoup ont considéré que l'écriture, en classe et hors de classe, allait de pair avec la « solitude physique et comportementale » (Bracewell, 1980) et qu'elle était, au moment où elle se déroule, strictement privée, voire intime. (Fabre, 2002 : 38).

L'écriture est en effet une situation-limite, dont bien des éléments sont intériorisés, à commencer par les représentations du scripteur et la visée interne qu'il construit. (*ibid.* : 39)

Mais on considère aujourd'hui que l'écriture dépasse la simple discussion intérieure d'un scripteur. Elle devient « polyphonique » (*ibid.* : 39).

La genèse de l'écrit, dans le cas des brouillons comme dans celui de la production assistée par ordinateur, est marquée par les cheminements de l'interactivité : hésitations, modifications, retours en arrière... (*ibid.* : 39).

Il nous paraît donc possible de voir *l'altération*, d'un état de brouillon à un autre, comme l'une des formes de *l'altérité* dans la communication *in absentia* [...].

Ainsi, peu à peu les écrits se socialisent dans l'espace-classe, rappelant les principes de Célestin Freinet. Mais au-delà de la lecture à voix haute des textes, on trouve aujourd'hui une nouvelle façon de procéder en classe : « la révision collaborative » (Crinon, Marin, Cautela, 2008). Celle-ci est définie par ces auteurs comme « une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle le scripteur, contrairement aux situations de révision monogérée, bénéficie d'échanges verbaux sur son texte et dans laquelle ces échanges ont lieu avec des pairs » (*ibid.*). Ce dispositif pédagogique en classe est intéressant pour deux raisons : premièrement, l'élève est aidé par les autres pour repérer les dysfonctionnement de son texte, deuxièmement, lorsque, à son tour, il émet des critiques pour un autre, « il est engagé dans d'autres opérations mentales dont on peut penser qu'elles auront également une influence sur sa représentation du texte à produire et de l'activité de révision » (*ibid.*). Selon Crinon, Marin et Cautela, l'hétérorévision serait donc une étape intéressante pour l'autorévision. Les auteurs ont mené une recherche dans quatre classes de CM de la banlieue parisienne en 2006-2007. L'ensemble des élèves a participé à quatre séquences didactiques. La première séquence a débuté par une phase d'initiation à l'écriture de textes scientifiques de type explicatif et a comporté une séance terminale collective d'initiation à l'élaboration de critiques et de conseils destinés à l'amélioration des textes. Une centaine d'élèves ont participé à quatre séances :

- une séance de sciences expliquant un phénomène naturel ;
- une séance d'écriture individuelle ;
- une séance de révision collaborative ;
- une séance de révision/réécriture individuelle.

Les analyses quantitatives et qualitatives de Crinon, Marin et Cautela montrent de nombreux points positifs : les réécritures sont plus pertinentes que les versions initiales et les critiques deviennent de plus en plus « expertes » (*ibid.*). Les chercheurs

ont montré que l'émission de critiques est plus profitable aux élèves que la réception des critiques.

Les élèves mis en situation de lecture critique et de conseil vis-à-vis de leurs partenaires acquièrent ou mobilisent des connaissances métacognitives qui leur permettent de transformer en ressources leur activité de relecteur critique. Ces ressources leur sont d'autant plus utiles qu'elles conduisent, non seulement à ajouter des informations, mais à « reconfigurer » (Bautier, 2005) leur texte. (*ibid.*).

Les élèves acquièrent progressivement ce que Crinon, Marin et Cautela appellent la « conscience scripturale », autrement dit une capacité à prendre de la distance vis-à-vis d'un texte.

Si cette recherche concernait le type de texte explicatif, d'autres expériences ont été menées avec des textes narratifs.

En effet, dans un article sur le FCC (le forum de coélaboration de connaissances), Marie-Eve Desrochers et Godelieve Debeurme reviennent sur une expérience d'hétérorévision menée au Canada. Là encore, les résultats montrent l'impact positif d'un tel dispositif.

[...] la faculté réflexive de l'apprenant requise pour poser un regard appréciatif sur le texte d'autrui contribue à l'auto-évaluation de son propre processus d'écriture. Hatzipanagos et Warburton (2009) soulignent que, lorsque des rétroactions qualitatives sont échangées entre les étudiants, l'évaluation par les pairs détient le potentiel de développer leur esprit critique et leurs facultés autoréflexives. Le processus d'évaluation par les pairs augmenterait également le nombre de rétroactions de la part de l'enseignant et des pairs, développerait le sentiment d'autonomie et d'autodétermination chez les apprenants, favoriserait leur motivation par leur appropriation et leur attachement au média de communication [...]. Enfin, le renforcement positif dont bénéficie l'apprenant contribuerait pour certains à augmenter leur motivation à écrire et possiblement à commenter les productions de leurs pairs. (Desrochers, Debeurme, 2017 : 255).

Après avoir recueilli un certain nombre de commentaires réalisés par des pairs, les chercheuses ont catégorisé le type de réponses reçues d'après le tableau ci-dessous :

Stratégies de mises en texte	Stratégies de révision	Stratégies d'autocorrection	Autres commentaires
Travail sur le contenu des textes - narration - structure - destinataire - cohérence	- syntaxe - vocabulaire	- orthographe grammaticale - orthographe lexicale	- renforcement positif - impertinences

Figure 14 : Tableau des stratégies d'écriture relevées dans les commentaires adressés aux pairs (Desrochers, Debeurme, 2017 : 248).

Une fois ces catégories détaillées, les auteures ont précisé leurs résultats :

Sur l'ensemble des commentaires recueillis (n=231), beaucoup ciblaient le contenu des textes (23%), ou constituaient des formes de renforcement positif (17%). Toutefois la somme des catégories relatives à l'orthographe lexicale (10%), ou grammaticale (7%), à la syntaxe (10%) ainsi qu'à la ponctuation (7%) représente 34% des interventions réalisées sur le forum, ce qui est supérieur aux données recueillies pour la mise en texte (23%). (Desrochers, Debeurme, 2017 : 249).

On note la prédominance des remarques concernant la mise aux normes du texte de l'élève. Pourtant, lorsque j'animais mon atelier d'écriture, les élèves relevaient souvent des réussites ou des manques en ce qui concerne deux notions fondamentales : la créativité et l'imaginaire. La nature des remarques dépendent donc en partie des circonstances de production.

Comme le rappelle Patricia Lammertyn, « l'imaginaire demeure un concept difficile à circonscrire » (2000 : 54). Le terme renvoie également à deux notions proches, *imagination* et *créativité*. Pour définir *l'imaginaire* et *l'imagination*, je retiendrai les définitions de Lammertyn :

[...] je propose de considérer l'imaginaire comme produit et source de l'imagination, monde d'images, monde non réaliste, réservoir des productions humaines culturelles individuelles et collectives, exprimant les multiples interprétations du monde. Ce « réservoir » fournit à l'infini images et scénarios, permettant à l'homme d'exprimer, consciemment ou non, ses désirs, ses angoisses, sa relation au monde à travers des thèmes universels comme la vie et la mort, le pouvoir, la beauté... (*ibid.*).

Ce concept se différencie de celui d'imagination entendu comme la faculté de se détacher du réel, de l'environnement immédiat, pour envisager d'autres possibles et mettre en jeu l'imaginaire grâce à des processus créatifs. (*ibid.*).

Quant à la créativité, la définition d'Odile Dosnon me paraît pertinente :

La créativité peut être définie comme l'ensemble des mécanismes qui conduisent à des créations, à la réalisation de produits nouveaux et originaux dont la valeur est reconnue dans le champ social. (1996 : 9).

Face à cette dimension de création inhérente à de nombreuses productions fictionnelles, on retrouve, en milieu scolaire, deux visions opposées. La première, minoritaire aujourd'hui, a une vision négative de l'imaginaire. Certains enseignants préfèrent en effet s'abstenir de solliciter l'imaginaire des élèves, parce qu'il est considéré comme dangereux.

Le premier type [de fonctionnement des enseignants] se caractérise par une résistance qui s'appuie sur une vision négative de l'imaginaire à l'école que B. Duborgel (1992) a très bien décrite dans ses recherches ; il montre par exemple que certains enseignants n'intègrent pas la dimension de l'imaginaire dans leurs activités de lecture-écriture par peur d'une dérive psychanalytique qu'ils ne pourraient pas gérer ; d'autres attribuent à l'imaginaire un caractère infantilisant. (Lammertyn, 2000 : 55).

Certains considèrent également que l'enfant, en tant que scripteur non expert, a par définition peu d'imagination. En conséquence, il est inapproprié d'en exiger chez les élèves.

[...] le texte de l'élève peut être posé a priori, en référence au modèle littéraire, comme un texte non littéraire, « pauvre » par définition et donc à « enrichir » (l'évaluation a pour fonction essentielle de pointer les manques par rapport à un texte « rêvé » dont les caractéristiques ne sont pas verbalisables). Il s'agit là d'un régime de lecture « déceptif ». (Tauveron, 1999 : 69).

A l'inverse, une autre vision valorise le texte de l'enfant, et la capacité de ce dernier à créer.

A l'opposé, se rencontrent également des pratiques de lecture « émotionnelle » et « admirative », fondées sur un rapport « fétichisé » au texte de l'enfant et, au-delà, à l'enfant lui-même : le mythe de l'enfant créatif, ayant un rapport neuf au langage et au monde, la valorisation du spontané, conduisent à ne rien entreprendre qui soit susceptible d'altérer la fraîcheur et l'authenticité initiale du produit-texte qui sera simplement partagé ou dont on valorisera les « trouvailles ». (Tauveron, 1999 : 69-70).

A ces deux visions opposées s'ajoute un paradoxe très présent à l'école : d'une part, les consignes sollicitent fortement l'imaginaire des élèves, mais d'autre part, les critères d'évaluation sont majoritairement centrés sur le rapport à la norme.

Ces attitudes s'expliquent par les pratiques diverses que les instructions officielles ont générées, au fil des réformes et par l'influence des différents ateliers d'écriture qui se sont développés en France. On peut alors s'interroger, comme Tauveron, sur la place de l'écriture littéraire à l'école. Pour elle, même si

l'école ne peut avoir pour vocation de forger des écrivains en herbe [...] elle ne doit pas empêcher les vocations de naître, plus précisément, elle ne doit pas empêcher les enfants d'explorer à leur niveau les pouvoirs de l'écriture et de tester les potentialités esthétiques et plus généralement subversives de leur langue ». (1996 : 191)

Certes, l'École doit fournir aux enfants des armes nécessaires à l'élaboration d'une pensée et d'une écriture efficace, selon les objectifs souhaités. Certes, l'imagination sans technique trouve rapidement ses limites. Mais comme disait Roland Barthes (1984), le texte littéraire est un *espace de séduction*, dans lequel l'auteur crée une relation particulière avec son lecteur. Le mettre en situation de création permet d'établir cette relation indispensable. « L'écriture est une stratégie et la page blanche un espace de décision ». (Tauveron, 1996 : 196). Ainsi, les enseignants réfléchissent à de nouveaux critères d'évaluation qui permettent de connaître les réactions esthétiques des lecteurs. Les lectures collectives et les commentaires émanant de pairs permettent à l'élève-auteur de voir l'impact de ses choix volontaires.

Pourtant, même si les commentaires des pairs ont un impact non négligeable, on sait que certains élèves se censurent malgré tout, en se demandant ce qu'attend réellement l'enseignant.

Les bons élèves se méfient davantage de l'imagination et déploient des stratégies pour contenir en quelque sorte leur imaginaire ; ce choix est en grande partie lié à la volonté de réussir à l'école. (Lammertyn, 2000 : 75).

Dans le même ordre d'idées, Kaici a démontré dans sa thèse de 1991 que les élèves qui réussissent le mieux sont souvent ceux qui sacrifient leur imaginaire. Il a analysé 200 rédactions d'élèves de 6^e et de 5^e autour du sujet de rédaction suivant : « C'est l'histoire d'un enfant perdu ». Les bons élèves donnent au terme « perdu » le sens d' « égaré », tandis que les élèves en difficulté s'engagent sur des histoires d'enfants marginaux ou rejetés par la société. Selon Kaici, la banalité serait donc un indice de conformité. Reuter (1996) revient également sur la recherche menée par Khomsi (1992), qui a fait lire un texte à différents publics. Il s'est avéré que les maternelles voyaient mieux l'ironie présente dans les textes que des étudiants en psychologie, des enseignants et des

collégiens. Autrement dit, l'insensibilisation progressive à l'ironie va de pair avec les progrès des écoliers.

Suite à ces réflexions, j'ai souhaité mettre en place un dispositif didactique¹⁷ pour observer l'impact des commentaires laissés par les pairs lors des réécritures.

L'étude des travaux de Fabre m'a donné envie de suivre les travaux des 12 élèves sélectionnés de manière longitudinale. Pour cela, il m'a semblé intéressant de créer ma propre base de données afin d'observer les différentes opérations d'écriture que je pouvais recenser grâce à la présence des brouillons.

Cette base de données, que j'ai alimentée pendant près d'un an, a beaucoup évolué en s'enrichissant de différentes informations. Ainsi, et c'est ce que nous allons voir ci-après, j'ai détaillé l'impact que chaque opération produisait sur le texte. C'est en remplissant cette base de données qu'est apparue l'idée de traiter une des opérations en particulier : la suppression.

2.3. Le choix des observables

2.3.1. L'élaboration d'une base de données

Ma présence dans les classes pendant deux années de scolarité m'a tout d'abord permis d'établir des carnets de classe, dans lesquels j'inscrivais pour chaque classe et pour chaque séance d'écriture :

- le contexte de production (lectures antérieures effectuées en classe ou à la maison, travail préparatoire etc.) ;
- le sujet et les consignes ;
- le temps consacré à l'écriture (s'il diffère des 1h30 habituelles pour les CM2 et de l'heure habituelle pour les 6e) ;
- le nombre de séances consacrées à la production (et si elles sont différées dans le temps) ;
- le matériel utilisé (s'il diffère du brouillon et de la copie définitive habituelle) ;

¹⁷ Ce dispositif est détaillé en 3.2.

- le lieu (classe ou CDI) ;
- le type d'évaluation (correction par l'enseignant, note finale etc.) ;
- les lectures possibles par les pairs ;
- les interventions orales (du professeur qui ajoute une consigne oralement, des élèves qui posent une question à voix haute) ;
- les éventuels troubles remarqués pendant la séance (alarme incendie, dispute au sein de la classe etc.).

Une base de données a été créée pour recenser toutes les séances d'écriture en fonction des classes. Un système de code a permis d'indexer l'ensemble des copies¹⁸ :

- code classe :

1 : 7^e2 de Marseille

2 : 7^e1 de Marseille

3 : CM2 de la Ciotat

4 : 6^e5 de Marseille

5 : 6^e2 de Marseille

6 : 6^e1 de La Ciotat

7 : 6^e3 de La Ciotat

- code élève (le numéro correspond à la position de l'élève dans le classement alphabétique des noms de famille, dans chaque classe) :

Nom de l'élève (modifié)	Code 1 ^{ère} année	Code 2 ^e année
Natacha	1/24	4/24
Alexandre	1/12	4/15
Andrew	2/16	5/16
Jade	2/10	5/11
Clémence	2/14	4/17
Stanislas	2/02	4/06
Corentin	1/11	5/10
Louis	1/29	5/25
Amir	3/06	6/08

¹⁸ Ce code est rappelé sur le marque-page.

Assia	3/11	7/11
Inès	3/10	6/09
Yassine	3/24	7/22

Tableau 16 : Codes élèves

- code séance (chaque séance est numérotée chronologiquement¹⁹) ;
- B pour brouillon ou D pour copie définitive.

Ainsi par exemple, 2/16/11/D correspond au brouillon d'Andrew, lors de la 11^e séance d'écriture, en classe de 7^e1 à Marseille. L'ensemble des copies scannées pour cette recherche sont sur le CD-ROM²⁰.

2.3.1.1. Le recensement des opérations

Il m'a été nécessaire de créer une base de données sur Excel pour analyser les écrits des élèves. Le CD-rom joint présente cette base de données dans son intégralité. Dans un premier temps, un feuillet reprend l'ensemble des exercices effectués par les élèves en classe. Il est donc précisé :

- le code exercice ;
- le groupe-classe ;
- la séquence dans laquelle l'exercice a été proposé par le professeur ;
- le numéro de la séance ;
- la date ;
- le sujet donné par l'enseignant ;
- les consignes fournies aux élèves ;
- les lectures antérieures effectuées en classe ;
- le type d'écriture (individuel ou collectif) ;
- le lieu (en classe ou au centre de documentation du collège) ;
- l'évaluation (notée, ou non) de la production par l'enseignant.

Un autre feuillet présente les opérations effectuées dans les productions écrites. Pour cela, il est précisé :

¹⁹ Cf. 1.2.2.

²⁰ Voir la notice en annexe 8.

- l'identification du document ;
- l'étape (au brouillon ou lors de la recopie) ;
- l'opération (ajout, suppression, remplacement, déplacement) ;
- la dimension textuelle impactée par l'opération (voir 2.3.1.2.) ;
- la pertinence ou non de l'opération (ont été qualifiées de non pertinentes les opérations qui altèraient la cohérence du texte²¹) ;
- l'empan de l'opération : le nombre de mots concernés par l'opération ;
- le nombre total de mots dans la copie.

Ma base de données comporte 7340 opérations.

Voici la répartition du nombre d'opérations :

Opérations	Nombres	Pourcentage
remplacements	2761	37.62 %
ajouts	2506	34.14 %
suppressions	1878	25.59 %
déplacements	195	2,65 %
Total	7340	100%

Tableau 17 : Répartition du nombre d'opérations dans la base de données

Les chiffres ainsi obtenus font écho aux résultats de Claudine Fabre, même si notre corpus ne s'est intéressé qu'aux niveaux CM2 et 6e. On note cependant un nombre plus important de suppressions dans notre corpus (25.59 % pour 22% chez Fabre) au détriment du nombre de remplacements (37.62% pour 45% chez Fabre).

Cette variation m'a amenée à vouloir observer de plus près les opérations de suppression et nous y reviendrons.

2.3.1.2. Le choix des dimensions textuelles

Parallèlement au recensement des opérations, la base de données indique l'impact qu'ont les opérations sur le texte. A partir des travaux du groupe EVA (1991), j'ai choisi d'étudier les textes dans leur globalité, sans pour autant minorer les questions

²¹ La notion de pertinence dans le corpus est développée à la section 4.1.

d'ordre syntaxique. J'ai donc décidé de définir plusieurs dimensions textuelles, permettant d'observer le travail des élèves.

Suite à l'étude des travaux de Mas (1991), de Charolles (1978) et d'Adam (2011) que j'ai précédemment évoqués, il m'a semblé nécessaire de distinguer les opérations relevant de la mise en paragraphe, et des liaisons interphrastiques par le recours aux connecteurs. Par ailleurs, les opérations affectant les temps verbaux m'ont également semblé intéressantes à analyser.

Enfin, la pertinence du tableau de Chabanne et Bucheton (2002), notamment la dimension pragmatique, m'a donné l'idée de préciser si les opérations effectuées font suite à la présence de commentaires émanant de l'enseignante ou de pairs.

J'ai ainsi défini diverses dimensions textuelles :

- segmentation et liage (SL) : ponctuation, connecteurs logiques, reprises anaphoriques, mise en paragraphe ;
- énonciation (E) : voix énonciatives, commentaires métadiscursifs, gestion des dialogues, gestion des temps verbaux ;
- construction du monde référentiel (CMR) : lexique, choix des lieux / personnages, registre de langue, cadre spatio-temporel ;
- orthographe (O) ;
- dimension socio-pragmatique (DSP) : prise en compte des consignes, des conseils de l'enseignante et des remarques des pairs.

Les travaux de Charolles et d'Adam sur la cohérence m'ont également poussée à répartir certaines opérations dans plusieurs colonnes. En effet, une opération peut impacter plusieurs dimensions textuelles, comme dans l'exemple suivant :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°2) :

il se regarde tous les matins pour faire bonne apparence il ~~nous par~~ ne parle pas beaucoup en classe puis quand ont lui parle ont l'impréssion qu'il est inquiet sinon il est gentil content mais très féniants.

Pour ce sujet, les élèves devaient décrire un garçon timide. La suppression signalée en gras a un double impact : au niveau énonciatif d'une part, puisque le « nous » renvoie au

narrateur, et au niveau de la construction du personnage d'autre part, dans la mesure où Alexandre dresse le portrait d'un garçon timide et répond ainsi aux consignes.

La base de données répartit donc chaque opération en fonction d'une dimension textuelle, permettant d'une part, une analyse quantitative et d'autre part, la possibilité de recourir à une analyse qualitative, en observant l'évolution de chaque élève pendant les deux années.

Au démarrage de cette recherche, j'avais pour projet d'étudier l'ensemble des opérations d'écriture des élèves. Pourtant, après avoir rempli ma base de données, je me suis aperçue que les opérations de suppression avaient très souvent attiré mon attention. Si j'avais ciblé celles-ci dès le début, ma base de données auraient été sûrement différente.

2.3.2. L'opération de suppression

2.3.2.1. Les recherches antérieures

Les résultats obtenus suite au recensement des opérations ont mis en évidence un nombre plus important de suppressions dans mon corpus que dans celui de Fabre. Cette variation amène à s'interroger sur la place des suppressions en fin de cycle 3 et sur la nature de ces opérations.

Les recherches sur l'opération de suppression sont très rares ; l'opération d'ajout est davantage étudiée (Boré, 1994). En effet, les enseignants vont plutôt privilégier l'allongement et l'enrichissement du texte de leurs élèves, en instaurant des consignes visant à ajouter des descriptions, des dialogues, etc.

L'ajout a une connotation positive, puisqu'il engage l'élève dans une réelle activité d'écriture : « [...] l'ajout a une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture, que n'ont ni le remplacement, ni, bien sûr, la suppression. » (Fabre, 1990 : 162). La suppression, *a contrario*, a une connotation négative. Tout d'abord, diverses recherches (Sommers, 1980, Fabre, 1990) montrent que les élèves « jettent » des éléments textuels parce qu'ils se retrouvent confrontés à une difficulté à laquelle ils ne parviennent pas à faire face. C'est la stratégie de l'évitement qui pousse à la suppression.

Il arrive assez souvent dans les corpus d'écoliers que cette modification permette l'effacement d'une difficulté et corresponde à une conduite d'abstention : plutôt que de travailler sur un problème par le remplacement simple, le scripteur peut choisir de le supprimer. Au risque d'appauvrir ou de défaire son discours. Car de même que l'ajout entre dans la dynamique de l'énonciation, puisqu'il augmente le volume ou le sens des énoncés, de même la suppression relève de la dynamique du silence. (Fabre, 1990 : 186).

C'est d'ailleurs pour cette raison que chez Nancy Sommers, la suppression est associée au *nettoyage* d'un texte (Fabre, 2002 : 37). Ainsi la suppression serait un aveu d'échec pour l'élève, qui préfère le retrait ou le recul plutôt que le combat face à la difficulté langagière qui se trouve face à lui.

La suppression, qui efface souvent les amorces dialogiques et les marques subjectives, correspond aussi aux moments où, après un tâtonnement quelquefois durable, *le sujet abandonne avant terme l'attitude métalinguistique*, pour des raisons difficiles à préciser. (*ibid.* : 203).

Par ailleurs, au-delà du fait qu'elle signale un abandon révélateur d'un manque de compétences, la suppression est souvent associée à un résultat médiocre, voire mauvais.

[...] lorsqu'elle est incidente à tout un énoncé, elle affaiblit presque toujours l'écrit : lacunes du contenu, réticence de la subjectivité, effacement de la dimension dialogique. (*ibid.* : 202).

[...] au niveau textuel et énonciatif, il semble qu'un seuil n'ait pas été atteint : contrairement à ce que nous avons observé dans l'ajout, le questionnement métalinguistique incident à l'ensemble du discours, lorsqu'il se marque par une suppression, n'améliore pas nettement le produit. (*ibid.* : 203).

La suppression est alors accusée de déséquilibrer le texte et de rendre le résultat final incertain et fragile.

Chez Fabre, comme chez Sommers, les suppressions observées relèvent essentiellement du niveau local. Parce qu'elles n'interviendraient que rarement au niveau global du texte, les suppressions seraient les traces d'opérations survenant chez des scripteurs novices ou peu experts.

Nos résultats concordent globalement, malgré la disparité des âges, des apprentissages et des langues, avec les travaux déjà existants, et en particulier ceux de Sommers (1980) : l'essentiel des suppressions se situe au niveau du graphème et à celui du mot, et en cela *la pratique des ratures dans les écrits d'écoliers s'identifierait à celle des scripteurs adultes « non compétents »*. (*ibid.* : 202).

La plupart des articles sur l'écriture des élèves occultent les opérations de suppression. Dans son ouvrage, Fabre nuance pourtant quelque peu son propos en admettant que les suppressions puissent être, malgré tout, un choix délibéré du scripteur, en vue d'améliorer son texte.

Toute suppression simple est susceptible d'occulter certains choix de contenus préalables. Elle affecte alors *l'inventio* puisque sujets, arguments et lieux, peuvent en être modifiés. En ce sens, bien qu'elle supprime du discours déjà là, elle n'a pas obligatoirement une valeur négative : des exclusions partielles peuvent conduire à une investigation plus fine du contenu choisi. (Fabre, 1990 : 186).

Les travaux de Fabre ont permis de montrer en quoi la suppression participe au « traitement conjoint des unités lexico-notionnelles, de la prédication et des paramètres énonciatifs » (*ibid.* : 190). Fabre a distingué deux grands types de suppression :

- les suppressions qui modifient l'expression de la référence ;
- les suppressions qui modifient les indices d'énonciation.

En ce qui concerne les suppressions qui modifient l'expression de la référence, Fabre relève trois types d'occurrences :

- suppression d'un adjectif ;
- suppression affectant diverses formes d'isosémie ;
- suppression d'un énoncé explicatif.

Concernant les adjectifs, Fabre montre, exemples à l'appui²², que certaines suppressions interviennent pour échapper à une certaine « vacuité sémantique » (*ibid.* : 192). En effet, on retrouve régulièrement dans les copies d'élèves les adjectifs *petit*, *grand*, *méchant*, *vieille*, comme dans les exemples ci-dessous :

Il était une fois un petit chien...

... le petit garçon voulut...

...un dragon méchant voulait le tuer...

Le chien cogna à la porte d'une vieille chaumière (*ibid.* : 192).

Ces emplois stéréotypés peuvent être repérés puis retirés par les scripteurs.

[...] l'adjectif exprime une sorte de qualité inhérente : il s'associe au choix dénotatif effectué au niveau nominal et ne fait pas progresser le contenu. Le supprimer revient

²² Dans les exemples ci-dessous, les parties biffées figurent entre parenthèses, les ajouts figurent entre barres obliques. Certains exemples proposent différents états (E1, E2, E3 etc.) du texte de l'élève.

donc à condenser l'expression de la référence sur un seul segment, ce qui améliore sensiblement la qualité de l'écriture. (*ibid.* : 192-193).

Fabre revient ensuite sur les suppressions d'adjectifs facultatifs, comme dans le brouillon ci-dessous :

E1 : ... Et courru très vite pour essayai de partir pour se trouver un refuge profond...

E3 : ... Et couru très vite pour essaya de partir pour se trouver un refuge... (*ibid.* : 193).

Dans cet exemple, l'adjectif est, selon Fabre, inutile, « pour être efficace en tant que tel, un refuge doit posséder un volume suffisant » (*ibid.* : 193).

Concernant les suppressions affectant diverses formes d'isosémie, Fabre relève :

- des suppressions de répétitions pures :

E1 : ... il y a des indiens qui arrivent pour délivrer l'ourson. (Ils arrivent)

E1/E2 : ... elle vit un ogre. Cette homme (était un ogre) (*ibid.* : 193-194).

- des suppressions de redondance

E1 : ... Sans faire de bruit et tout d'un coup il vit Niève...

E3 : ... Sans bruit et tout d'un coup il vit Niève (*ibid.* : 194).

- des suppressions liées aux présupposés et aux inférences

E1 : ... Ils ont été immobilisés grace à la puissance du génie !

E3 : ... Ils ont été immobilisés grace au génie ! (*ibid.* : 194).

Ainsi, on remarque que les suppressions peuvent apparaître lorsque le texte est jalonné de répétitions – celles qui s' « entendent » à la relecture, mais également celles qui perturbent le contenu.

Fabre recense aussi des suppressions d'énoncés explicatifs, comme ici :

E1/E2 : Cela s'appelle une montgolfière (ça va dans les nuages et ça monte jusqu'au ciel)

E3 : ... je vit un gros ballon qui se déplaçait de nuage en nuage et d'ailleurs cela s'appelle une montgolfière... (*ibid.* : 195-196).

Ces suppressions « s'incluent dans un moment fortement métalinguistique » (*ibid.* : 196) et « l'expression en est améliorée » (*ibid.*)

Fabre s'intéresse ensuite aux suppressions qui modifient les indices d'énonciation :

- suppression dans le discours rapporté ;
- suppression de propositions narratives ou commentatives dans la narration.

Concernant les suppressions dans le discours rapporté, Fabre distingue :

- des suppressions de phrases insérantes ;

... La petite fille très étonnée dit ; « Bonjour monsieur l'arbre »./ (dit la petite fille)/.
(*ibid.* : 197).

- des suppressions des paroles rapportées ;

E1 : ... la (mamn) maman de juliète /mis/ la tarte au four et alla voir sa fille, et lui dit, surveille bien la cuisson je par faire des course oui maman je surveilleré bien la cuisson.pandent se temp./

E3 : ... la maman de juliète mit la tarte au four (et) est alla voir sa fille et lui dit.surveille bien la cuisson, pandent se temp. (*ibid.* : 198).

- des suppressions de phrases insérantes et de phrases insérées.

Le garçon demanda (si il) à s'est parent s'il pouvais le garder.

Ses parents répondre :

« nous voulons bien le garder. »

(Merci dit-il)

(Le garçon) (*ibid.* : 198).

Enfin, Fabre recense des suppressions de propositions narratives ou commentatives dans la narration :

- des suppressions initiales ;

(Lours était dans une cage il voulais)

Il y avait des chasseurs qui cherchait des ours... (*ibid.* : 199).

Fabre parle dans ce cas de « faux départ » dans la mesure où les suppressions s'apparentent selon elle, à des remplacements ; l'élève change de focalisation ou de thème.

- des suppressions affectant le dénouement ;

E1 : ... alors ils sont allé jouer aux cartes, le chat a gagné

(don soir et il véqu tout te re)

E2 : ... alors ils sont allé jouer aux cartes, le chat a gagné

(don soir et il véqu tout te re)

/ils sont revenus bras dessus bras dessous/ (*ibid.* : 200).

Selon Fabre, ces suppressions peuvent donner une impression de « fin tronquée » (*ibid.* : 200).

- des suppressions de commentaires.

E1 : ... alors il lui donna un grand cadeau s'était de vouloir être sa maman. S'est ainsi que l'histoire se fini. Avec une belle fin.

E2 : ... alors il lui donna un cadeau c'était d'être sa maman. (*ibid.* : 200).

Ces suppressions marquent, selon Fabre, un certain effacement de l'énonciateur.

Fabre clôt son chapitre sur la suppression avec une série d'interrogations, qui, à nouveau, marquent la connotation péjorative de la suppression. Celle-ci n'interviendrait que pour signaler des lacunes, un manque pédagogique ou une contrainte purement matérielle.

Pourquoi la suppression, dans ce cas, met-elle fin au travail de recherche sur la langue ou sur le discours ? Le scripteur s'est-il estimé incapable de poursuivre ? L'aurait-il fait si ses hésitations, au lieu d'un « monologue » en situation d'enquête, avaient alimenté un dialogue pédagogique ? A-t-il été pressé par des contraintes matérielles : a-t-il craint de « perdre du temps », de ne pas « avoir la place », de ne pas rendre une copie « propre » ? Autant de questions qui restent ouvertes. (*ibid.* : 203).

La suppression serait-elle alors l'opération qui montrerait au grand jour les difficultés d'un scripteur ? Peut-elle intervenir dans des syntagmes ou des phrases qui ne comportent pas de problèmes particuliers ?

Le nombre plus important de suppressions dans mes résultats serait-il lié au fait que les productions des élèves s'allongent - et, de ce fait, engendrent davantage de problèmes langagiers ?

2.3.2.2. Premières constatations et hypothèses

A la lecture de mon corpus, j'ai donc souhaité observer en particulier les opérations de suppression. Quelques constatations sont alors apparues :

- les suppressions peuvent intervenir à différents niveaux - mot, syntagme, phrase, paragraphe – et ne seraient donc pas uniquement la marque d'un effacement local ;
- les suppressions peuvent intervenir alors que l'expression ne semble pas poser de problèmes langagiers spécifiques ;
- les suppressions longues engendrent parfois des réécritures importantes, faisant intervenir des opérations d'ajouts.

On pourrait donc supposer qu'il existe deux sortes de suppressions :

- des *suppressions sèches*, qui règlent un problème ;
- des *suppressions-amorces*, qui annoncent une réécriture – notamment par l'ajout ou le remplacement.

Paradoxalement, on pourrait donc envisager la suppression comme :

- *la marque d'un embrayeur d'écriture*, lorsqu'elle implique d'autres opérations de réécriture ;
- *la marque d'une stratégie de resserrement du texte*, renvoyant ainsi à l'étymologie de *textus*, le tissu.

La suppression ne serait donc plus vue comme une stratégie de l'évitement, mais plutôt comme un choix intentionnel de l'élève. La suppression, en tant que rejet, est un abandon qui peut s'avérer coûteux. L'élève, notamment lorsqu'il est novice, engage un investissement important lorsqu'il écrit. Accepter de rejeter une partie de son texte montrerait alors certaines compétences :

- une capacité à mettre à distance son propre texte ;
- une capacité à sacrifier définitivement un ensemble textuel qui a sollicité des capacités cognitives ;
- une capacité à s'engager dans une réécriture, notamment lors des *suppressions-amorces* de grande ampleur (suppression de paragraphes entiers par exemple).

Afin de répondre à ces hypothèses, une analyse quantitative et qualitative, sur les pas de Claudine Fabre, était nécessaire. J'ai souhaité observer plus en détail les opérations de suppression. Pour y parvenir, il m'a fallu sortir d'une recherche purement écologique. Trois dispositifs didactiques ont donc été mis en place dans les classes à mon initiative :

- des réécritures imposées aux élèves de 6^e, pour obtenir davantage de brouillons et avoir accès aux opérations de réécriture ;
- des relectures en triades suivies de réécritures individuelles en CM2 et en 6^e pour observer l'influence des pairs sur d'éventuels changements ;

- une relecture en triade spécifique : les *suppressions guidées*, pour observer les effets d'une facilitation procédurale sur cette opération en particulier.

Chapitre 3 – Mise en place de dispositifs didactiques

3.1. La mise en place des réécritures en 6^e

Lorsque les élèves étaient en classe de CM2, j'ai assisté à toutes leurs séances d'écriture en classe. Les enseignantes, nous l'avons vu, ont chacune mis en place des séquences pédagogiques particulières (cf. 1.1.3.2).

Une enseignante a imposé le brouillon de manière systématique à ses élèves ; certaines ont choisi de différer parfois dans le temps la réécriture, une autre a privilégié la mise en place d'un projet d'écriture longue. Lorsque les élèves sont arrivés en classe de 6e, j'ai souhaité demander à toutes les enseignantes d'imposer une réécriture systématique et de mettre en place un brouillon préalable.

Comment évoluent les suppressions en classe de 6e, lors de réécritures imposées ? Observe-t-on des différences avec les classes de CM2 où les réécritures étaient également imposées ? et en classe de CM2 où les élèves étaient libres de réécrire ou non ? Peut-on voir des changements quant aux dimensions textuelles impactées ?

Les effets de ce dispositif seront présentés en 2^e partie, lors de l'étude de la dimension socio-pragmatique.

3.2. La mise en place des relectures en triades

Dans la lignée des travaux de Crinon, Marin et Cautela, j'ai souhaité mettre en place des séances de « révision collaborative » dont le principe était le suivant :

- à la première séance, l'enseignant donne un sujet de rédaction ;

- à la deuxième séance, les élèves lisent les copies de leurs camarades et établissent pour chacun d'eux une fiche-conseil ;
- à la troisième et dernière séance, chaque élève retrouve son texte accompagné de la fiche-conseil réalisée à son intention.

Quelques points ont été discutés en amont avec les enseignantes concernant les fiches-conseils :

- les élèves sont par groupe de trois pour lire les copies de leurs pairs ;
- vingt minutes de relecture sont accordées par copie ;
- il est demandé aux élèves de ne pas mettre de notes ou de commentaires désobligeants ;
- lorsqu'une remarque négative est formulée, les enfants sont invités à être force de proposition en écrivant une autre solution possible ;
- les adultes n'interviennent pas dans les discussions des élèves ;
- l'implication des élèves a été prise en compte par les enseignantes lorsque les copies étaient notées²³.

Le but était multiple. Pour les enseignants, il s'agissait d'impulser une dynamique de socialisation des textes dans la classe et de développer l'esprit critique des élèves. Quant à moi, je pouvais observer leurs effets en étudiant tout particulièrement l'évolution des opérations de suppression.

Les suppressions sont-elles plus ou moins nombreuses ? Sont-elles plus ou moins pertinentes ? Quelles sont les dimensions textuelles les plus impactées par ces modifications ? Observe-t-on des différences avec les résultats observés lors des réécritures autonomes de l'élève ?

L'analyse de ce dispositif sera proposée en 3^e partie.

²³ Des points (de 1 à 3 selon les classes) ont été attribués aux élèves par les enseignantes qui ont observé le travail de chaque groupe.

3.3. Le dispositif des suppressions guidées

Un dernier dispositif a été mis en place dans deux classes de 6e à Marseille – la 6^e2 et la 6^e5 : le dispositif des suppressions guidées. L'objectif était d'orienter les relectures en triade. Il a été demandé aux élèves de réaliser des fiches-conseils spécifiques, orientées vers la suppression d'éléments. Au préalable, l'enseignante et moi-même avons demandé aux élèves ce qu'il était possible ou souhaitable de supprimer dans un texte. Après un échange collectif, nous avons listé les éléments suivants :

- des informations inutiles ;
- des éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet/les consignes ;
- des mots ou des phrases qui se répètent ;
- des mots ou des phrases qui se disent plutôt à l'oral ;
- des mots ou des phrases qui contredisent ce qui a été dit auparavant.

Partie 2

-

ANALYSE DE L'OPERATION DE SUPPRESSION

Chapitre 4 – Analyse quantitative

Peu d'analyses quantitatives ont été menées pour observer les suppressions parmi des corpus d'écrits d'élèves de taille suffisamment importante. A ma connaissance, les travaux de Fabre (1990) sont les plus conséquents et j'ai voulu m'inscrire dans la suite de ses travaux. L'analyse quantitative issue de ma base de données permet de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la part des suppressions dans l'ensemble du corpus ?
- Observe-t-on des différences selon le profil du scripteur ?
- Le type de sujet, et les consignes qui y sont liées, influe-t-il sur les résultats observés ?
- Les élèves suppriment-ils davantage sur leur brouillon ou lors de la réécriture ?
- Quelles dimensions textuelles sont les plus impactées par les opérations de suppression ?
- Quel est l'empan des suppressions dans les textes recueillis ?
- Quelle est la part des opérations pertinentes effectuées ?

4.1. La répartition des opérations selon les élèves

Les deux graphiques ci-dessous présentent d'une part le nombre d'opérations selon les élèves, en fonction du nombre d'écrits réalisés et d'autre part, la répartition des opérations selon le nombre d'écrits réalisés (cf. 1.2.2.) :

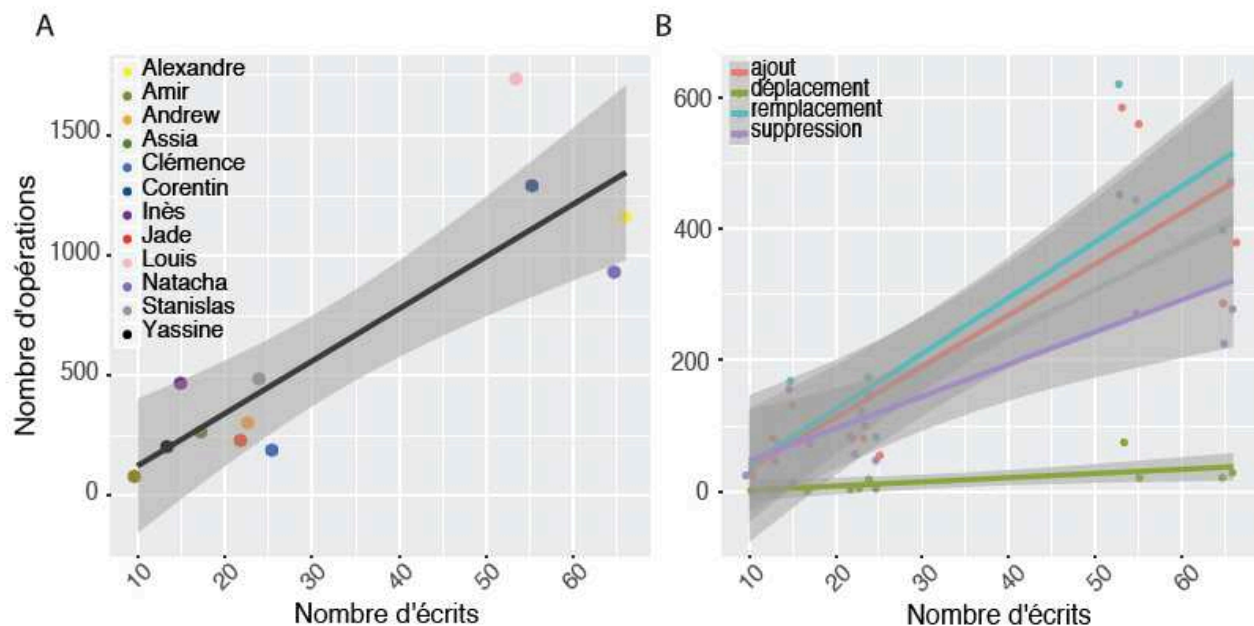


Figure 15 : Nombre d'opérations en fonction du nombre d'écrits réalisés et répartition des opérations selon les élèves (valeur)²⁴

Ces graphiques mettent en lumière différents aspects importants à souligner.

Pour rappel, voici la répartition des élèves selon les années :

Classes	7 ^e 1 Marseille	7 ^e 2 Marseille	CM2 La Ciotat
6 ^e 2 Marseille	Andrew Jade	Corentin Louis	
6 ^e 5 Marseille	Stanislas Clémence	Natacha Alexandre	
6 ^e 1 La Ciotat			Inès Amir
6 ^e 3 La Ciotat			Yassine Assia

Tableau 18 : Répartition des élèves dans les classes sur les deux années

Comme il a déjà été précisé dans la première partie, on remarque des écarts très marqués entre les élèves, concernant le nombre d'écrits réalisés. Ces chiffres sont évidemment à mettre en lien avec les dispositifs choisis par les enseignantes. Le nombre total des opérations est donc directement relié au nombre de productions réalisées. Globalement, et de façon logique, plus les élèves ont réalisé de productions, plus le nombre d'opérations est élevé.

²⁴ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.1.

Quelques élèves se démarquent cependant par leur classement :

- Inès totalise 468 opérations pour seulement 15 productions effectuées (soit une moyenne de 31,2 opérations par devoir), Louis a réalisé 1733 opérations pour un total de 53 écrits (soit une moyenne de 32,7 opérations par devoir) ;
- A l'inverse, Clémence n'a effectué que 189 opérations dans un total de 25 productions (soit une moyenne de 7,6 opérations par devoir) et Natacha 931 opérations pour 65 écrits (soit une moyenne de 14,3 opérations par devoir).

Peut-on alors lier ces résultats au profil de l'élève ?

Pour rappel, voici ce que les élèves ont déclaré lorsqu'ils ont rempli le questionnaire de début d'année, en classe de CM2 :

	Écriture facile	Écriture difficile
Écriture extrascolaire	Natacha Stanislas Clémence Andrew Jade Inès Yassine Assia	Alexandre
Pas d'écriture extrascolaire	Louis Amir	Corentin

Tableau 19 : Déclaration des élèves dans les questionnaires

Voici les déclarations des enseignants :

Élèves qui ont des facilités	Natacha Jade Yassine Inès Louis
Élèves avec des résultats moyens	Andrew Stanislas Clémence
Élèves qui rencontrent des difficultés	Alexandre Corentin Amir Assia

Tableau 20 : Déclaration des enseignants quant au niveau des élèves

Concernant les déclarations des élèves, on remarque que :

- les deux élèves qui ont déclaré que « l'écriture est une activité difficile », autrement dit Alexandre et Corentin, ont beaucoup écrit et ont effectué beaucoup d'opérations : la difficulté perçue par ces élèves ne semble pas être un frein à l'écriture en classe ;
- sur les trois élèves qui ont déclaré ne pas pratiquer d'écriture extrascolaire, seul Amir a une production faible ;
- Corentin, qui déclare être en difficulté et ne pas pratiquer d'écriture extrascolaire, ne semble pas impacté par ces déclarations dans le cadre de sa production en classe.

Concernant les déclarations des enseignantes, on observe que le niveau de l'élève n'influe pas sur le nombre d'opérations réalisées. En conclusion, même si on constate quelques variations interindividuelles, c'est le nombre de productions écrites réalisées, et plus largement le dispositif proposé en classe par l'enseignant, qui conduit les élèves à écrire et à effectuer des opérations de réécriture.

Au-delà du nombre d'opérations réalisées, on peut observer la répartition des opérations selon les élèves en pourcentage :

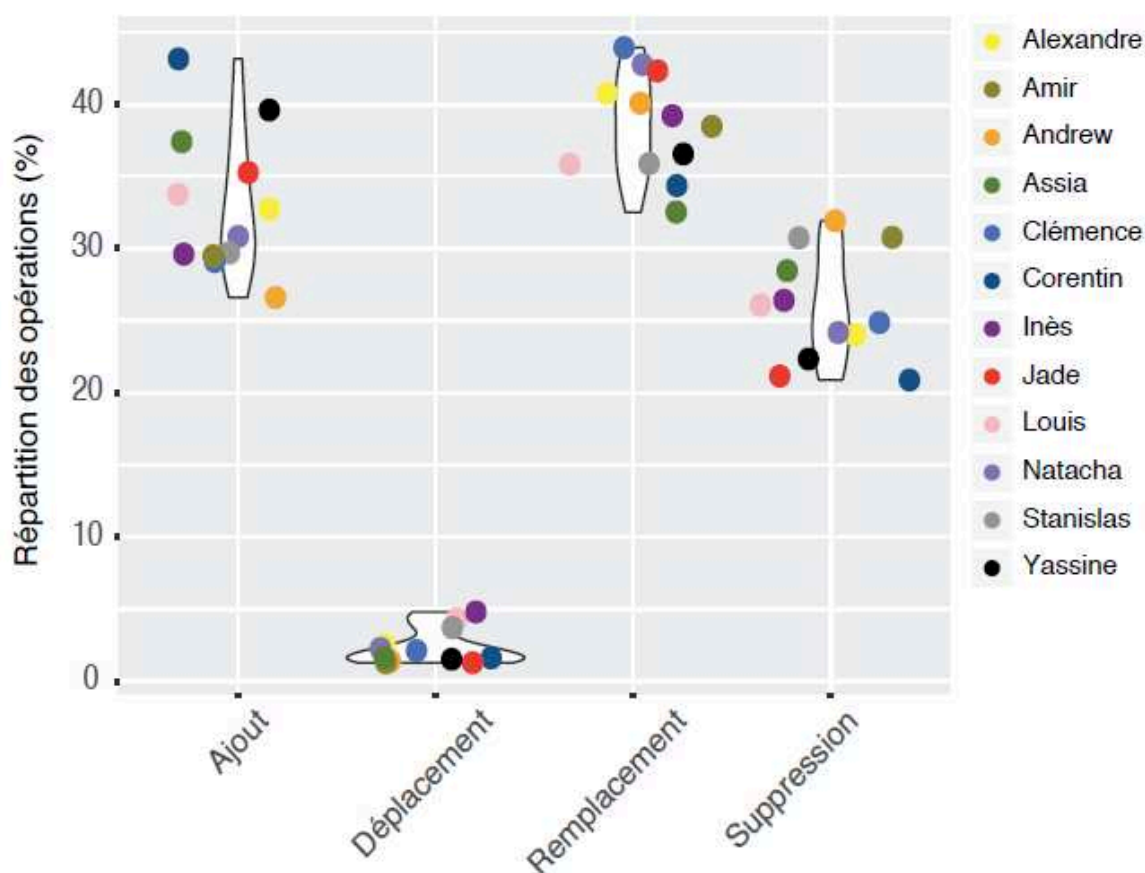


Figure 16 : Répartition des opérations selon les élèves (pourcentage)²⁵

Sans surprise, la moyenne nous indique que le remplacement est l'opération la plus plébiscitée, puis viennent dans l'ordre l'ajout, la suppression et le déplacement. Pour rappel, voici la répartition des opérations dans mon corpus :

Opérations	Nombres	Pourcentage
remplacements	2761	37.62 %
ajouts	2506	34.14 %
suppressions	1878	25.59 %
déplacements	195	2,65 %
Total	7340	100%

Tableau 21 : Répartition du nombre d'opérations

Comme il a été mentionné précédemment, mes chiffres font écho aux résultats de Fabre, même si mon corpus ne s'est intéressé qu'à deux niveaux : le CM2 et la 6e. On note cependant un nombre plus important de suppressions dans mon corpus (25.59 % pour

²⁵ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.2.

22% chez Fabre) au détriment du nombre de remplacements (37.62% pour 45% chez Fabre).

Comme dans les résultats de Fabre, la suppression arrive donc en troisième position parmi les opérations effectuées par les jeunes scripteurs. Comment expliquer ce classement ?

Le remplacement demeure l'opération la plus courante car il apparaît dès la classe de CP. C'est la première rature que les élèves expérimentent. L'opération de remplacement est « la rature par excellence dans les écrits scolaires » (Fabre, 1990 : 135). Le remplacement est l'opération la plus usitée quels que soient le type d'écrit et le type de scripteur. En effet, j'ai remarqué dans mon corpus que les élèves remplaçaient beaucoup, principalement pour améliorer leur vocabulaire ou pour éviter des répétitions.

L'ajout garde également sa deuxième position dans mes résultats. Fabre rappelle qu'« à la différence des autres opérations, il ne traite pas un élément déjà là dans l'écrit ; il crée du nouveau à partir de « rien ». » (*ibid.* : 160). L'ajout apparaît donc lorsque l'élève a d'autres choses à dire. On peut également affirmer que l'ajout est une opération directement liée aux consignes. En effet, la plupart du temps, les séquences pédagogiques proposées en classe valorisent les ajouts dans les productions des textes, comme dans le sujet ci-dessous proposée par l'enseignante des 6^e1 et 6^e3 de La Ciotat :

Exercice :

Jadis vivait dans une haute tour une princesse. Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un prince l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Mais le sorcier de la montagne avait décidé d'épouser la princesse lui-même...

Voici le début d'un conte. Il y a trois personnages mais aucune indication n'est donnée sur eux. Enrichissez cette situation initiale en réécrivant ce texte mais en ajoutant des indications sur la princesse, le prince et le sorcier (vous pouvez ajouter plusieurs adjectifs, propositions, groupes nominaux etc.)

L'allongement de la production écrite peut être, par ailleurs, un des indices de la progression des élèves. Les instructions officielles guident souvent les enseignants quant à la quantité de mots ou de lignes attendue, selon les classes. Les manuels scolaires vont également dans ce sens : on trouve de nombreux exercices d'écriture engageant les élèves dans un enrichissement du texte : suite de récit, ajout de descriptions, etc., comme dans les deux exemples ci-dessous :

Pour enrichir un récit et permettre au lecteur de mieux imaginer les lieux, les personnages, il faut :

- enrichir les groupes nominaux avec des adjectifs épithètes, des GN compléments du nom :

L'enfant rencontra un homme. -> Le jeune enfant timide rencontre un petit homme souriant, à la barbe pointue et aux cheveux roux.

- enrichir les phrases avec des compléments de phrase qui précisent les circonstances : le temps, le lieu, la manière, le moyen :

Il marchait. -> Un jour de pluie, il marchait lentement dans la rue. (Hachette, 2017 : 36).

Enrichissez votre texte en ajoutant par exemple des adjectifs et des compléments circonstanciels (pour les ajouter, vous pouvez utiliser des astérisques (*) et des flèches. (Le livre scolaire, 2013 : 296).

Dans sa conclusion, Fabre valorise l'opération de l'ajout qui témoigne d'une certaine progression de l'élève.

En quantité et en qualité, il (l'ajout) occupe donc une place de plus en plus importante et correspond selon nous à une entrée dans l'écriture « qui se passe bien ». L'ajout qui « change le sens » intervient au terme de deux ou trois années d'apprentissage de l'écrit ; il oppose, parmi les écoliers, les scripteurs entièrement débutants et ceux qui disposent déjà d'une pratique ancrée. (*ibid.* : 182).

Même si je n'ai pas étudié spécifiquement les ajouts dans mon corpus, il semblerait que nombre d'entre eux apparaissent lorsque l'élève a le temps d'enrichir son texte. Autrement dit, l'ajout intervient de manière spontanée, chez les élèves qui parviennent rapidement à régler certains obstacles langagiers, et ainsi qui se laissent du temps pour expanser certains fragments de texte.

La suppression, quant à elle, arrive en troisième position, mais surtout, en dernière position des opérations les plus usitées. En effet, nous verrons au paragraphe suivant que le déplacement est très rare. La suppression jouit d'une moins bonne réputation, comme je l'avais déjà mentionné (cf. 2.3.2.1). Fabre a néanmoins proposé d'envisager la suppression selon deux conduites différentes :

- « - elle indique l'abstention, l'évitement d'une difficulté linguistique ou discursive ;
- elle est un moyen, parmi d'autres, de traiter le contenu. » (*ibid.* : 186).

Pourtant, à ma connaissance, aucun manuel scolaire ne propose un travail valorisant l'opération de suppression. Au contraire, lorsqu'elle est évoquée, la suppression renvoie généralement à un tri nécessaire, comme en témoignent les exemples suivants :

« Je n'hésite pas à barrer les idées qui me semblent finalement moins intéressantes à exploiter » (Le livre scolaire, 2016 : 339).

« Barrez les passages inutiles (qui n'apportent rien au texte), résumez dans la marge les passages trop longs (qui répètent plusieurs fois la même chose). (...) Supprimez les tournures familières. » (Le livre scolaire, 2013 : 296).

La suppression semble être, dans les pratiques, une opération à réaliser dans un second temps, non pas lors de la phase de mise en texte, mais bien lors de la révision ou de la recopie au propre. Elle ne serait donc pas prioritaire pour les élèves, ce qui expliquerait sa plus faible récurrence.

Enfin, le déplacement est une opération atypique et reste toujours en dernière position. Fabre a montré que cette opération est rare car elle a une valeur double, très complexe pour les jeunes scripteurs :

Il (le déplacement) implique non seulement un travail sur l'axe *paradigmatique* mais aussi de façon spécifique, un traitement de la chaîne *syntagmatique*. C'est d'ailleurs, dans notre corpus, la seule opération qui fasse l'objet de commentaires explicitement métadiscursifs. (...) En effet, si les trois autres opérations sont incidentes à un seul point du discours, quelle que soit l'extension de ce point, le déplacement se caractérise par *le survol d'étendues syntaxiques et discursives* plus ou moins larges. (Fabre, *ibid.* : 206).

Le déplacement reste une opération difficile, même chez les scripteurs plus experts. Il est donc peu surprenant qu'il reste minoritaire chez les élèves les plus novices.

Les chiffres précis pour chaque élève montrent également que ces pourcentages sont plutôt stables, quel que soit le nombre d'opérations réalisées.

- 3 élèves, Corentin, Assia et Yassine, font cependant plus d'ajouts que de remplacements ;
- 4 élèves, Stanislas, Inès, Andrew et Amir, font plus de suppressions que d'ajouts, mais le nombre de suppressions reste toujours plus bas que celui des remplacements.

En conclusion, si on regarde les moyennes, la répartition des opérations (remplacements > ajouts > suppressions > déplacements) est maintenue quel que soit le nombre de productions écrites et d'opérations effectuées.

Quelle est la part des opérations pertinentes par rapport aux opérations non pertinentes ?

Lors de la création de la base de données et de l'analyse des opérations effectuées par les élèves, il m'a semblé important de réfléchir à la notion de pertinence. Dans un premier temps, j'ai souhaité indiquer si l'opération effectuée par l'élève porte préjudice au texte. Si l'opération est regrettable – parce qu'elle nuit à la compréhension – alors elle est qualifiée de *non pertinente*, comme dans cet extrait :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°18) :

Des livres d'histoire sont poser sur une table ronde, en verre **qui** triomphe au milieu du salon, autour des canapés en cuire occupe une partie de la pièce.

Ceci m'a permis d'isoler rapidement les opérations malheureuses effectuées par les élèves. Cependant, les élèves qui sont de jeunes scripteurs, tâtonnent lorsqu'ils écrivent. J'ai souhaité qualifier de *pertinentes* les opérations qui, d'une part améliorent nettement le texte et celles qui, d'autre part, sont acceptables dans la mesure où elles ne nuisent pas à la compréhension du texte. Autrement dit, dans la colonne « pertinence » de ma base de données, on distingue :

- des opérations qui n'auraient pas dû être réalisées (signalées par un « non » dans la case) ;
- des opérations qui ont un intérêt ou qui, *a minima*, ne gênent pas la lecture (signalées par un « oui » dans la case) ;
- des opérations qui n'ont pu être répertoriées (signalées par un « ? » dans la case) principalement pour des raisons de problèmes de lisibilité.

Certaines opérations, et je le montrerai dans l'analyse qualitative, mettent en lumière des stratégies efficaces de la part de l'élève. Mais certaines de ces opérations témoignent aussi d'une compétence en cours d'acquisition, comme par exemple :

- une correction partielle de l'orthographe d'un ou de plusieurs mots ;

- le bon choix du temps verbal, malgré une terminaison erronée ;
- une démarcation textuelle efficace (présence d’alinéas par exemple), malgré des maladresses (connecteurs redondants) ;
- etc.

Autrement dit, on peut dire que chez les jeunes scripteurs, il existe des opérations *partiellement pertinentes*, parce que les élèves ont besoin de temps pour fixer certaines compétences. Elles témoignent d’un cheminement qu’il faut considérer dans une production d’élève.

Le graphique suivant permet d’observer la répartition des opérations pertinentes et non pertinentes selon les opérations et selon les élèves :

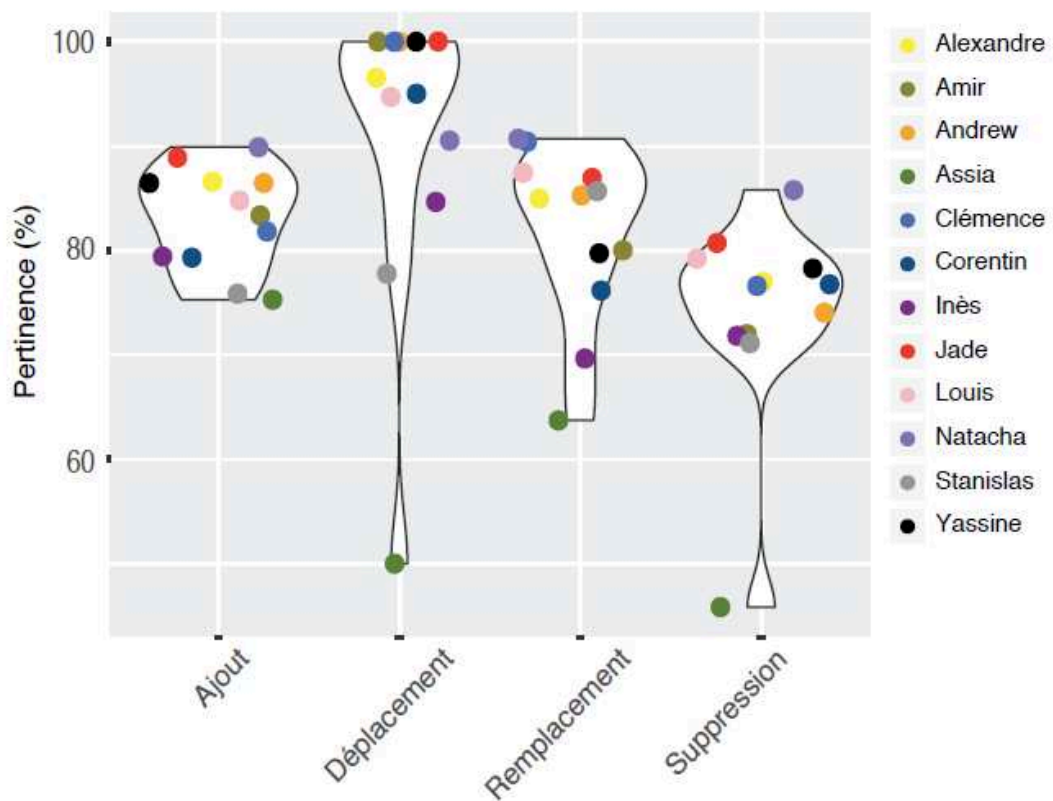


Figure 17 : Répartition des opérations pertinentes et non pertinentes selon les opérations et selon les élèves (pourcentage)²⁶

²⁶ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.3.

On remarque en premier lieu que les opérations pertinentes sont globalement majoritaires. On constate également que c'est parmi les suppressions qu'on trouve le plus grand nombre d'opérations non pertinentes. Comment expliquer ce résultat ?

Tout d'abord, la suppression est une opération difficile en soi car elle laisse un vide, un manque. Une suppression réussie suppose donc que l'élève maîtrise la structure globale de son texte et veille à ce que la suppression envisagée ne perturbe pas la compréhension (en effaçant un référent essentiel à l'intrigue par exemple).

Par ailleurs, la suppression, si elle peut s'avérer utile, n'est pertinente que si elle s'accompagne parfois d'une réécriture, faisant intervenir d'autres opérations en aval (en général l'ajout). Or, cette réécriture peut exiger des compétences linguistiques particulières que l'élève ne maîtrise pas encore.

Enfin, on sait que la suppression peut manifester une stratégie de l'évitement, autrement dit le contournement d'une ou de plusieurs difficultés. Outre qu'elle révèle le manque d'outils de l'élève qui préfère parfois abandonner plutôt que d'affronter l'obstacle langagier, la suppression peut déséquilibrer davantage le texte ainsi laissé en l'état.

Les graphiques et les tableaux présentés en annexe 9 mettent également en évidence des disparités selon les élèves. Sans surprise, on remarque que Natacha, Jade, Yassine et Louis, (les élèves ayant des facilités) comptent le plus grand nombre d'opérations pertinentes. Il est à noter cependant qu'Inès déroge à la règle, en ce qui concerne ses remplacements. A l'inverse, les élèves qui rencontrent des difficultés (Corentin, Amir et surtout Assia) totalisent un nombre important d'opérations non pertinentes.

Les résultats en marge d'Inès et d'Alexandre sont peut-être à mettre en lien avec le nombre de productions réalisées. En effet, Inès a peu écrit, tandis qu'Alexandre a eu l'occasion de tester de nombreux sujets d'écriture. On peut supposer que l'entraînement régulier d'Alexandre l'a fait progresser.

4.2. La répartition des opérations selon les exercices

Durant les deux années, les élèves ont travaillé sur différents sujets comme cela a été précisé dans la première partie. Peut-on observer des différences dans la répartition des opérations selon le sujet et les consignes données par les enseignantes ?

- à Marseille

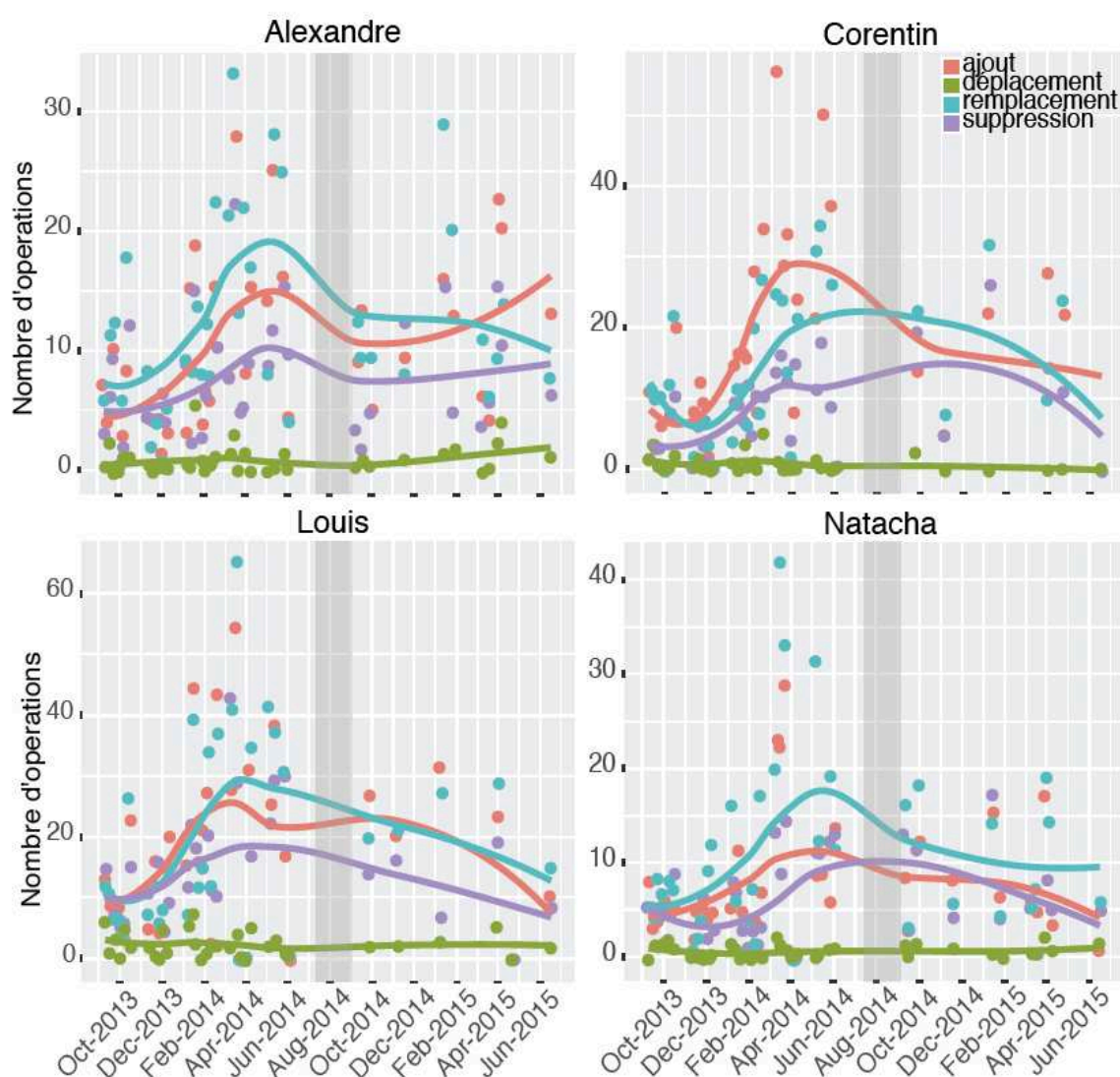


Figure 18 : Répartition des opérations selon les élèves et selon les exercices (Marseille)²⁷

²⁷ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.4.

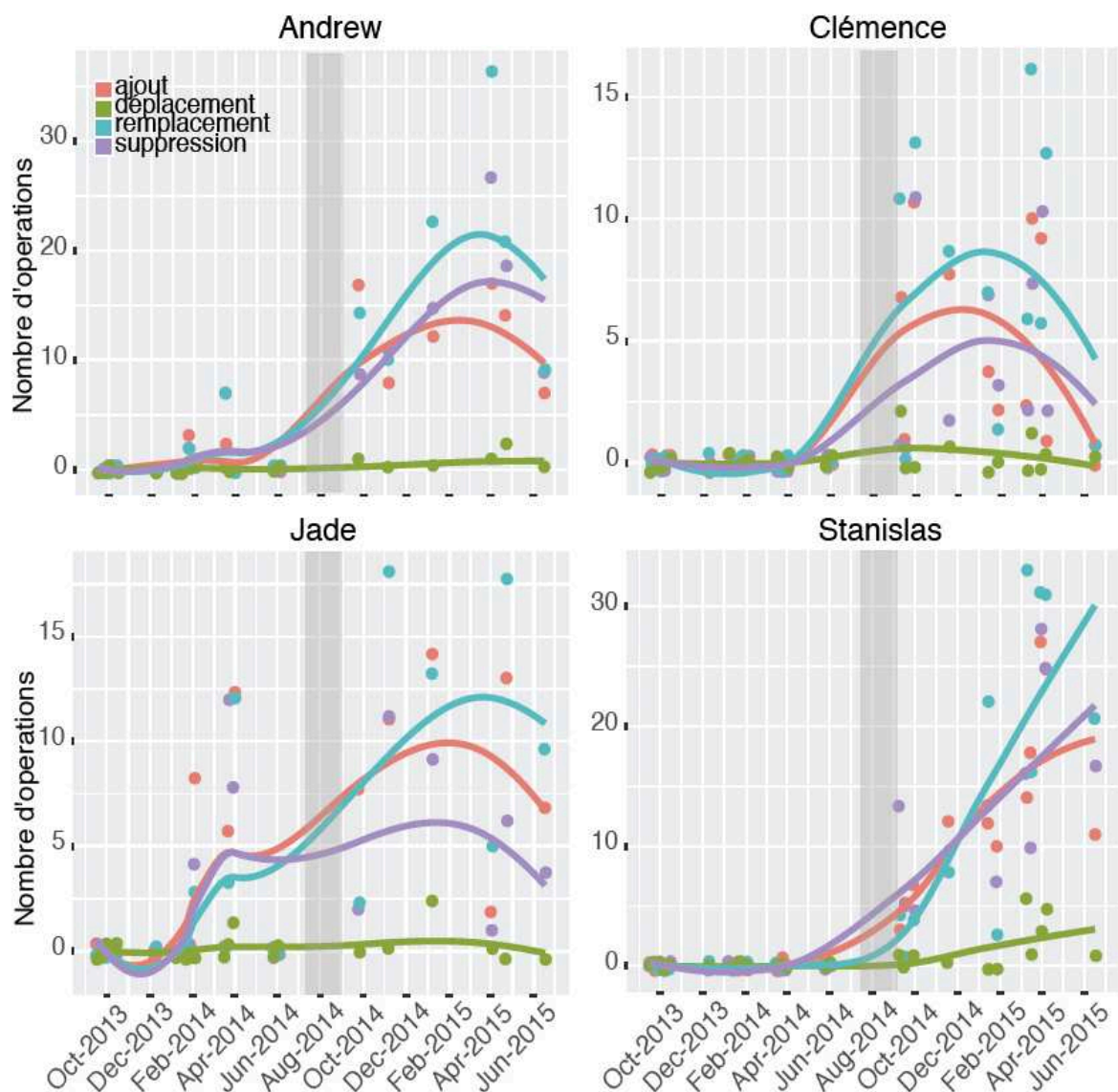


Figure 19 : Répartition des opérations selon les élèves et selon les exercices (Marseille)²⁸

Alexandre, Corentin, Louis et Natacha, qui étaient tous les quatre en classe de 7^e2, ont des courbes similaires. On constate une hausse constante du nombre d'opérations au fil de la première année. Au retour des vacances d'été, on observe une chute du nombre des opérations. Cette baisse sera effective tout au long de l'année de 6^e, hormis pour Alexandre qui augmente le nombre de ses ajouts.

Andrew, Clémence, Jade et Stanislas étaient, quant à eux en classe de 7^e1. On remarque peu d'opérations la première année, hormis chez Jade. Il convient de rappeler que le brouillon n'était pas obligatoire dans cette classe. En revanche, en 6^e, on peut

²⁸ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.4. Chaque point correspond au nombre d'opérations par date correspondant à un exercice.

voir une hausse considérable du nombre des opérations effectuées, due aux dispositifs pédagogiques choisis par les enseignantes. Une chute est remarquable en fin d'année pour tous, sauf pour Stanislas.

- A La Ciotat

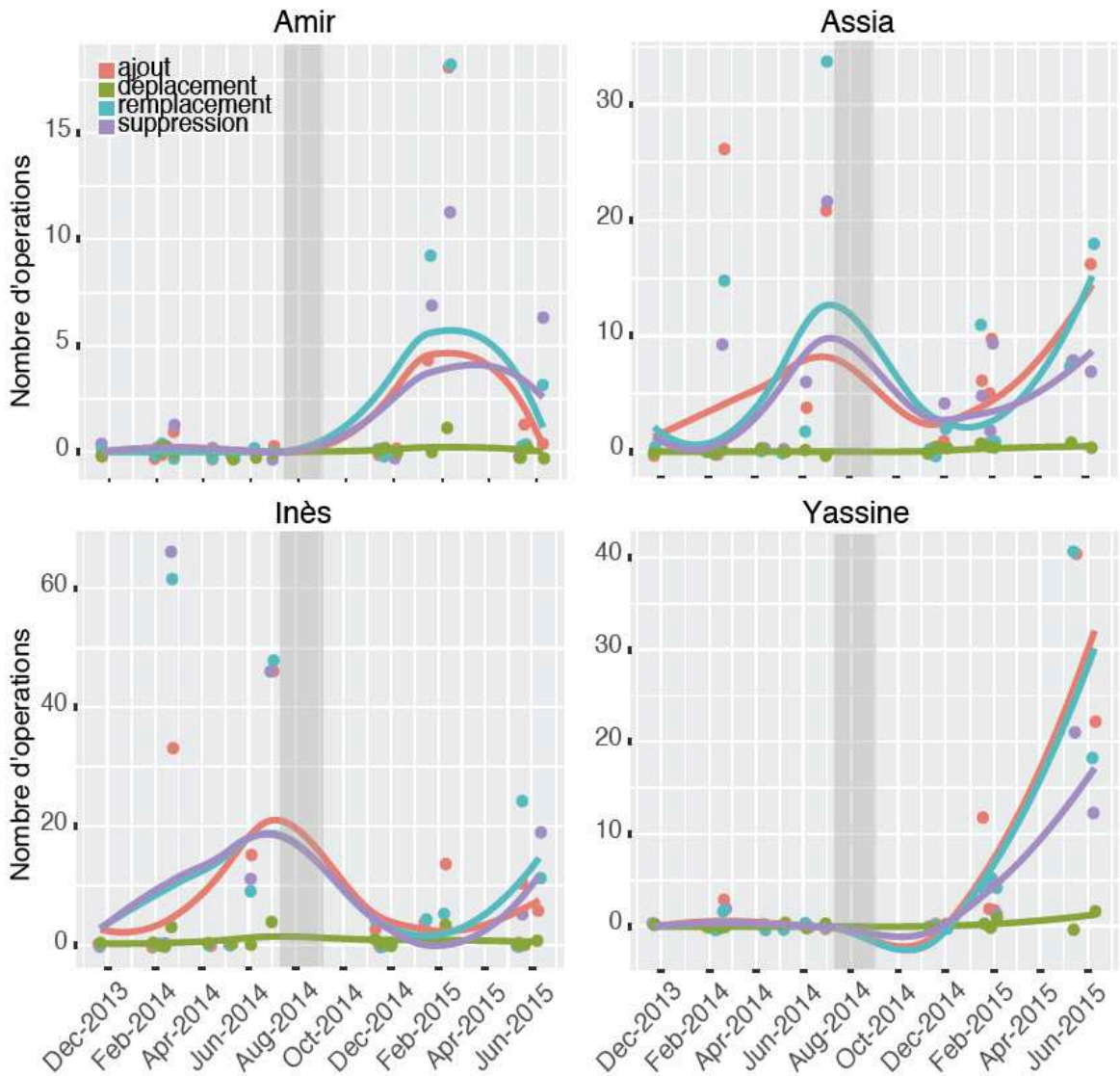


Figure 20 : Répartition des opérations selon les élèves et selon les exercices (La Ciotat)²⁹

A la Ciotat, les courbes sont très hétérogènes. Amir et Yassine ne font pas d'opérations lors de leur année de CM2. En 6^e, Yassine effectue de plus en plus d'opérations, notamment en fin d'année. Amir, quant à lui, augmente le nombre de ses

²⁹ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.4.

opérations jusqu'à la moitié de l'année scolaire puis on observe une chute considérable du nombre des opérations.

Inès et Assia ont des courbes semblables. On remarque une hausse constante du nombre des opérations lors de l'année de CM2. Une chute est remarquable au retour des vacances d'été, mais on peut voir une nouvelle hausse du nombre des opérations lors de l'année de 6^e.

Ainsi, on pourrait faire l'hypothèse que quand il y a peu d'écrits, les variantes individuelles ressortent. La répartition des opérations selon les élèves, en 2013-2014, soit en dernière année de primaire, montre des écarts très importants. On trouve néanmoins quelques récurrences.

Si l'on observe les chiffres précis³⁰, on peut voir que beaucoup d'élèves effectuent de nombreuses opérations, et notamment des suppressions, lors de l'écriture de contes. Après l'étude du schéma narratif en classe, les élèves ont produit des textes beaucoup plus longs (de 1 à 5 pages). Or, nous avons vu que plus la copie est longue, plus le nombre d'opérations augmente. Par ailleurs, et je le montrerai dans l'analyse qualitative, les élèves acquièrent progressivement les normes liées aux différents genres textuels, ce qui les amène à supprimer certains éléments.

En 7^e2 à Marseille, les élèves ont fait beaucoup de modifications lors des évaluations. On peut supposer qu'ils tirent parti de l'intérêt du brouillon, qui est imposé à chaque séance, et qu'ils cherchent à faire de leur mieux dans ces situations. En 7^e2 à Marseille, on remarque également qu'un sujet en particulier a généré de nombreuses reprises lors de la réécriture (dont des suppressions) : celui du 27 mai qui consistait à raconter l'histoire d'un loup à partir d'images. La présence d'un support, notamment imagé, pourrait donc impulser une relecture plus approfondie, suivie d'une réécriture.

Lorsque le brouillon n'est pas imposé (comme dans la 7^e1 à Marseille), on remarque que les élèves ont recours malgré tout à une réécriture dans deux cas : lors de l'écriture de contes, et lorsqu'ils sont face à des sujets exigeant des descriptions.

Enfin, dans la classe de CM2 de La Ciotat, ce sont les fiches-conseils réalisées à l'attention des camarades qui génèrent des modifications lors des réécritures.

³⁰ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.4.

On peut dire que la répartition des opérations, en 2014-2015, montre moins d'écart entre les élèves que l'année précédente.

Le conte reste un genre pour lequel les élèves font de nombreuses opérations, notamment des suppressions, sans doute pour les mêmes raisons.

Les réécritures qui surviennent après les relectures de pairs amènent les élèves à opérer de nombreuses modifications. Nous verrons dans la troisième partie dans quelle mesure les suppressions sont influencées par les remarques des pairs.

On note également une plus grande régularité des élèves quant au nombre d'opérations effectuées. On peut supposer que le travail au brouillon devient un automatisme chez les élèves, puisqu'il est recommandé voire exigé dans la majorité des cas par les enseignantes.

4.3. La répartition des opérations selon l'étape d'écriture

Les graphiques suivants permettent d'observer la répartition des opérations de suppression selon l'étape d'écriture, autrement dit, le brouillon ou la recopie.

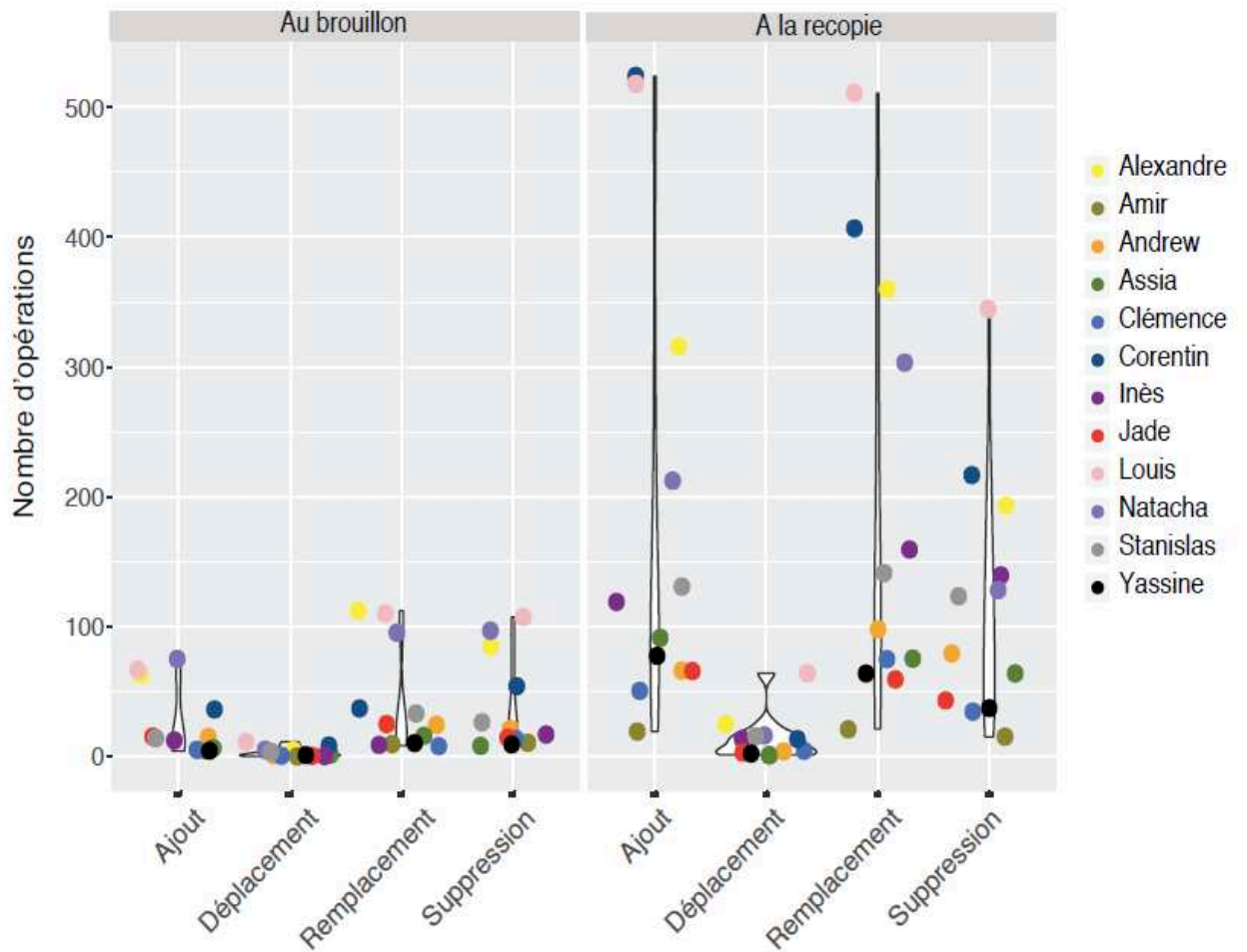


Figure 21 : Nombre d'opérations selon les élèves et selon l'étape d'écriture (valeur)³¹

³¹ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.5.

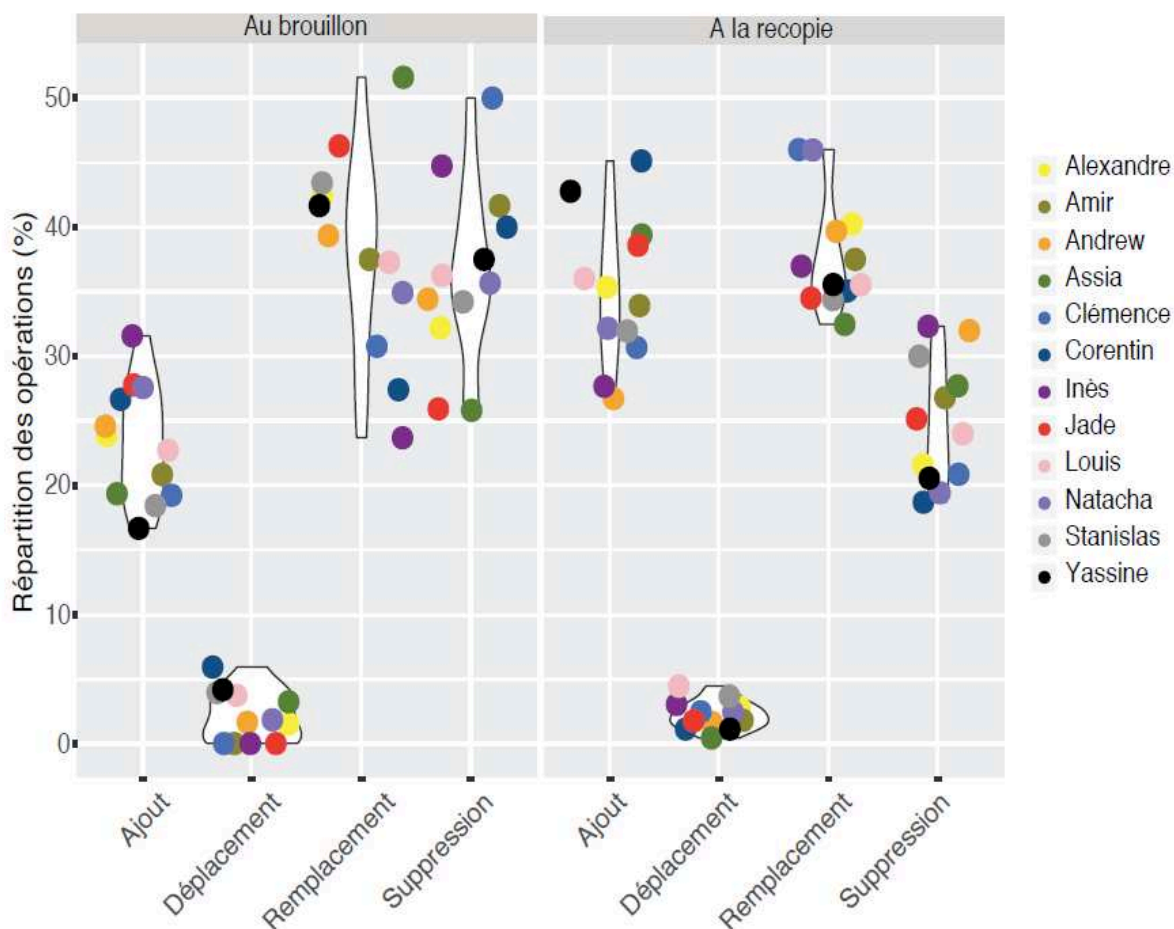


Figure 22 : Nombre d'opérations selon les élèves et selon l'étape d'écriture (pourcentage)³²

Grâce à ces résultats, on peut voir que les opérations sont beaucoup plus nombreuses lors de la recopie qu'au brouillon, et ce, pour tous les élèves. Le remplacement reste l'opération la plus usitée, que ce soit au brouillon ou lors de la recopie. En revanche, on note qu'au brouillon, il y a plus de suppressions que d'ajouts, tandis qu'à la recopie, les ajouts sont plus nombreux que les suppressions.

Comment expliquer ce résultat ?

On peut supposer qu'au brouillon, il est plus facile pour un élève de supprimer. En effet, l'élève fait ses choix textuels lors de la planification. Or, on sait que chez les scripteurs novices, les processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision) sont simultanés (cf. 2.1.1). Ainsi, les suppressions seraient plus apparentes sur le brouillon.

³² Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.5.

Par ailleurs, lors de la recopie, on peut penser que l'élève opère mentalement ses suppressions. Ainsi, logiquement, elles seraient moins nombreuses.

Quelle est la part des opérations pertinentes ? Observe-t-on une différence entre les deux étapes ?

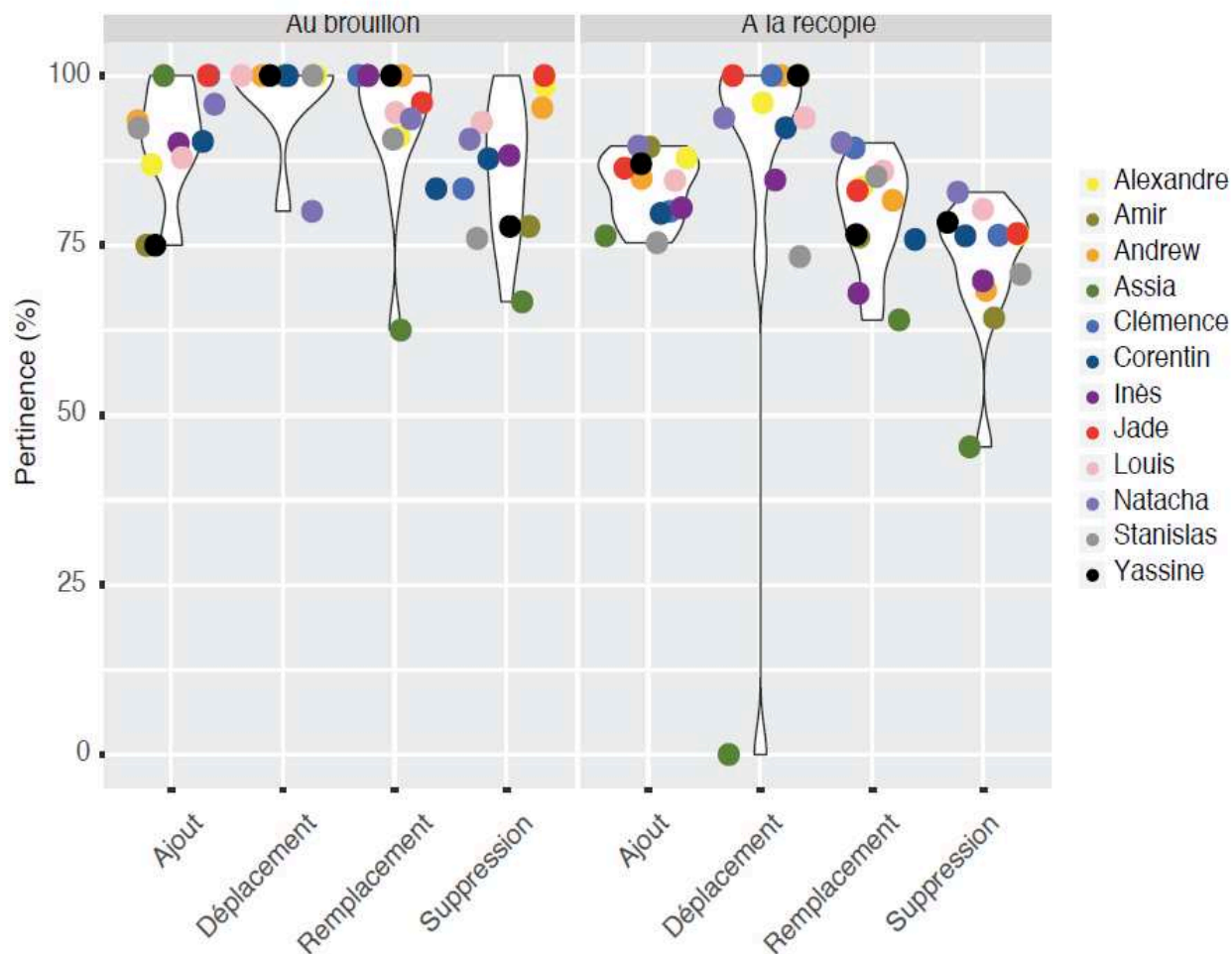


Figure 23 : Répartition des opérations pertinentes selon les élèves selon l'étape d'écriture³³

Au brouillon, on note que les opérations pertinentes sont fortement majoritaires pour tous les élèves. En effet, en moyenne, moins de 10% des opérations sont non pertinentes. On n'observe pas de différence notable selon le profil de l'élève ou selon le dispositif suivi.

Lors de la recopie, la part des opérations non pertinentes est plus importante qu'au brouillon, surtout en ce qui concerne les suppressions et les déplacements. On peut

³³ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.6.

supposer que les élèves prennent davantage de risques, lors de leurs choix finaux. On peut également penser à des problèmes de gestion de temps.

Les remplacements et les suppressions semblent poser davantage de problèmes aux élèves venant de La Ciotat. On peut supposer qu'ayant moins écrit, ces élèves tâtonnent davantage.

Enfin, contrairement à l'étape du brouillon, les déplacements réalisés lors de la recopie sont en moyenne moins pertinents (notamment à cause des résultats d'Assia).

Pour mieux comprendre ce que faisaient les élèves, j'ai souhaité étudier d'une part les suppressions selon les dimensions textuelles impactées et d'autre part analyser l'empan des suppressions dans les textes.

4.4. La répartition des opérations de suppression selon les dimensions textuelles impactées

Lors de l'élaboration de la base de données, les suppressions ont été répertoriées selon la dimension textuelle qu'elles impactent :

- segmentation et liage (SL) : ponctuation, connecteurs logiques, reprises anaphoriques, mise en paragraphe ;
- énonciation (E) : voix énonciatives, commentaires métadiscursifs, dialogues, temps verbaux ;
- construction du monde référentiel (CMR) : lexique, choix des lieux / personnages, registre de langue, cadre spatio-temporel ;
- orthographe (O) ;
- dimension socio-pragmatique (DSP) : prise en compte des consignes et des remarques des pairs.

Quelles sont les dimensions textuelles les plus impactées par les suppressions ?

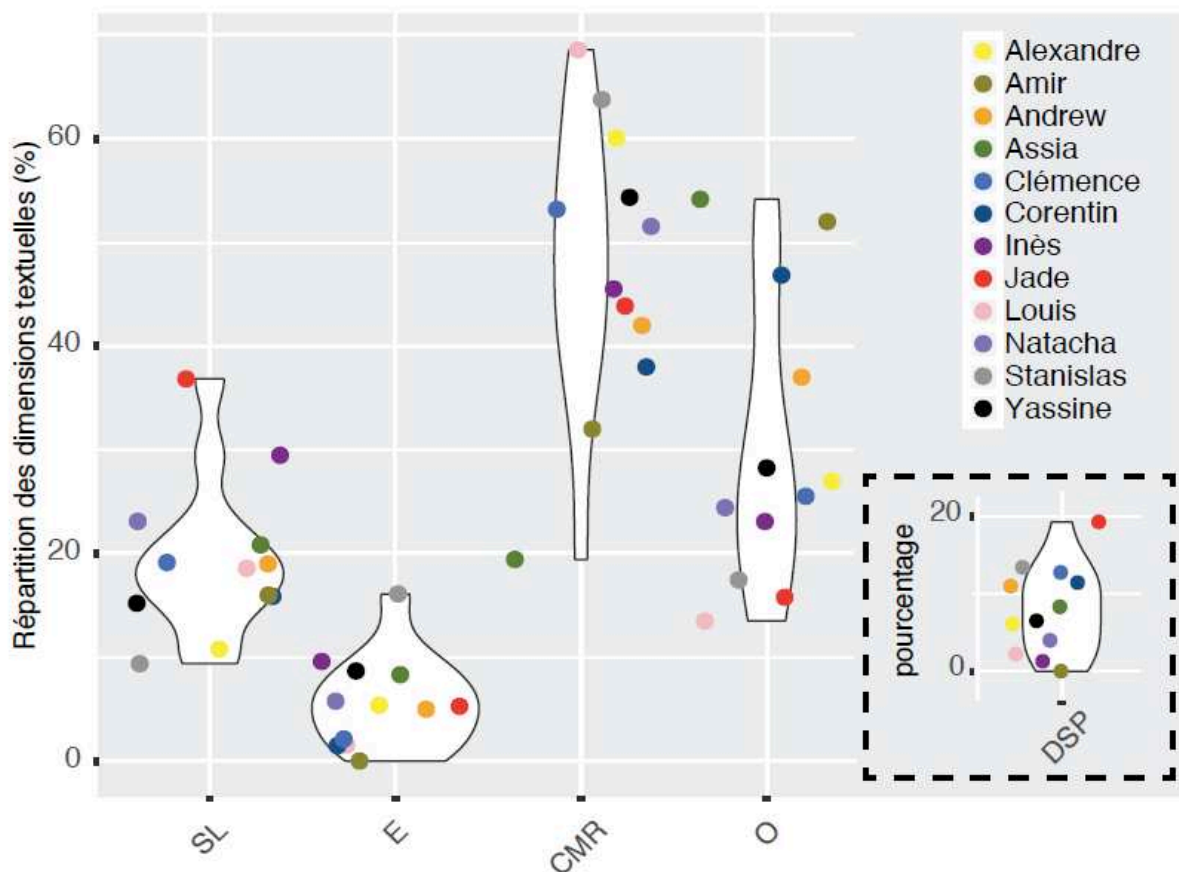


Figure 24 : Répartition des opérations de suppression selon les élèves et selon les dimensions textuelles impactées³⁴

Les élèves s'intéressent en priorité à la construction du monde référentiel (CMR). Ce résultat est peu surprenant dans la mesure où c'est par cette dimension textuelle que l'élève bâtit l'ossature de son texte. Mettre en place des personnages, construire une intrigue, choisir un cadre-spatio-temporel est coûteux cognitivement lors de la planification. Par exemple, Catherine Tauveron explique à quel point le personnage, un des éléments les plus importants dans cette dimension textuelle, est un enjeu en didactique de l'écriture, dans la mesure où il prend une part affective très importante chez le lecteur et le scripteur. Elle reprend ainsi les propos de Jean-Marie Schaeffer dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995 : 623) :

Il existe une relation non contingente entre personnage fictif et personne : le personnage représente fictivement une personne, en sorte que l'activité projective qui nous fait

³⁴ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.7. Les chiffres liés à la dimension socio-pragmatique (DSP) seront commentés dans la troisième partie.

traiter le premier comme une personne est essentielle à la création et à la réception des récits. (Tauveron, 2018 : 14).

Par ailleurs, les consignes en elles-mêmes fournissent nombre d'indications précises quant à ces choix textuels, comme nous l'avons observé (cf. 1.1.3.2.). Elle engendrent donc un grand nombre de suppressions, puisque l'élève veille à être en accord avec le résultat attendu.

De manière plus développée, nous verrons dans la partie consacrée à l'analyse qualitative, des exemples qui montrent comment l'élève peut être amené à supprimer pour prendre en compte les consignes.

L'orthographe est ensuite la dimension textuelle la plus retravaillée chez la majorité des élèves. Ce résultat est sans surprise là encore, si l'on se réfère aux travaux menés sur les annotations des professeurs sur les copies de leurs élèves. Jean-Luc Pilorgé explique par exemple qu'une des postures les plus usitées par les enseignants est celle du « gardien du code » :

Nous nommons ainsi la posture adoptée par le professeur qui s'intéresse à la réalisation scripturale de l'élève du point de vue de la conformité au code. Le correcteur agit sans implication notable, son point de vue de lecteur collaboratif sur le texte reste peu exprimé. Il se projette dans un rôle uniquement technique qui, dans l'univers social, le rapprocherait du correcteur typographe. (Pilorgé, 2010 : 93).

En 2016, Marie-Laure Elalouf a repris la « copie de Cécile » utilisée par Jean Halté en 1981-1982 et l'a fait relire à des enseignants en formation d'une part et à des professeurs certifiés d'autre part. Elle a alors remarqué que les enseignants produisaient, comme en 1982, beaucoup d'annotations concernant la narration, (9 annotations sur 10 chez les stagiaires, 7 sur 10 chez les enseignants en formation continue) au détriment des annotations s'intéressant à la fiction. Ses résultats font écho aux travaux menés par Catherine Bosredon en 2014 :

Une enquête de C. Bosredon (2014) sur les représentations de l'écrit, chez les élèves et les maîtres du cycle 3 de l'école primaire, fait apparaître des distorsions sensibles sur l'importance à accorder au respect de la consigne ou de la structure du texte. Et si 4 enseignants sur 10 seulement citent la maîtrise de la langue dans la conception d'un écrit, 9 sur 10 la mettent en avant dans l'évaluation. (Elalouf, 2016).

En 2014, Didier Colin a également montré, dans sa thèse consacrée, entre autre, aux pratiques d'écriture des enseignants, la prédominance de la norme dans les représentations des enseignants et des élèves de CM2 et de 6^e.

Il est donc logique que les élèves se concentrent sur l'orthographe dans un second temps, puisqu'ils savent que leur note dépendra directement de leurs compétences en maîtrise de la langue.

Les élèves se penchent ensuite sur la segmentation et le liage. Les erreurs de ponctuation, de mise en page, de mise en paragraphes et de connecteurs sont souvent relevées par les enseignants dans leurs annotations.

En revanche, la dimension énonciative est moins travaillée par les élèves. Elalouf n'a d'ailleurs recensé qu'une remarque à ce sujet lors de son enquête :

En revanche, le statut énonciatif du récit, censé être raconté par un villageois dans une veillée, n'est évoqué que par un enseignant expérimenté : « à qui s'adresse le narrateur ? ».

(Elalouf, *ibid.* : 6).

Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que, selon Catherine Boré, la dimension énonciative est indiquée par l'enseignant, via la consigne :

Une particularité de l'écriture scolaire réside dans le fait que l'énonciation est « provoquée » explicitement par la consigne. Celle-ci peut se présenter de façon diverse, soit formellement par un énoncé, soit par un commentaire oral de celui-ci, assorti d'instructions, d'explications, de conseils, sans qu'il soit toujours possible de démêler ce qui prédomine. (Boré, 2011 : 81).

Boré pense ainsi qu'il est difficile pour les élèves de « greffer leur propre discours sur une consigne » (*ibid.* : 82).

Si l'on observe attentivement ces derniers résultats, on remarque également que chez trois élèves signalés en difficulté (sur les quatre) – Corentin, Amir et Assia, la maîtrise de l'orthographe prime celle de la construction du monde référentiel. Les suppressions recensées pourraient correspondre à un « toilettage » orthographique, en vue d'une mise aux normes.

Enfin, on remarque qu'à La Ciotat, tous les élèves – Yassine, Assia, Inès et Amir – opèrent moins de suppressions dans la dimension socio-pragmatique. Ce résultat peut s'expliquer par deux raisons :

- les élèves ont moins profité de séances de relectures collectives en triade suivies de réécritures individuelles ;
- le niveau des classes étant globalement plus faible à La Ciotat, les élèves préfèrent peut-être ne pas se référer aux conseils de leurs pairs.

Qu'en est-il de la pertinence des suppressions opérées ?

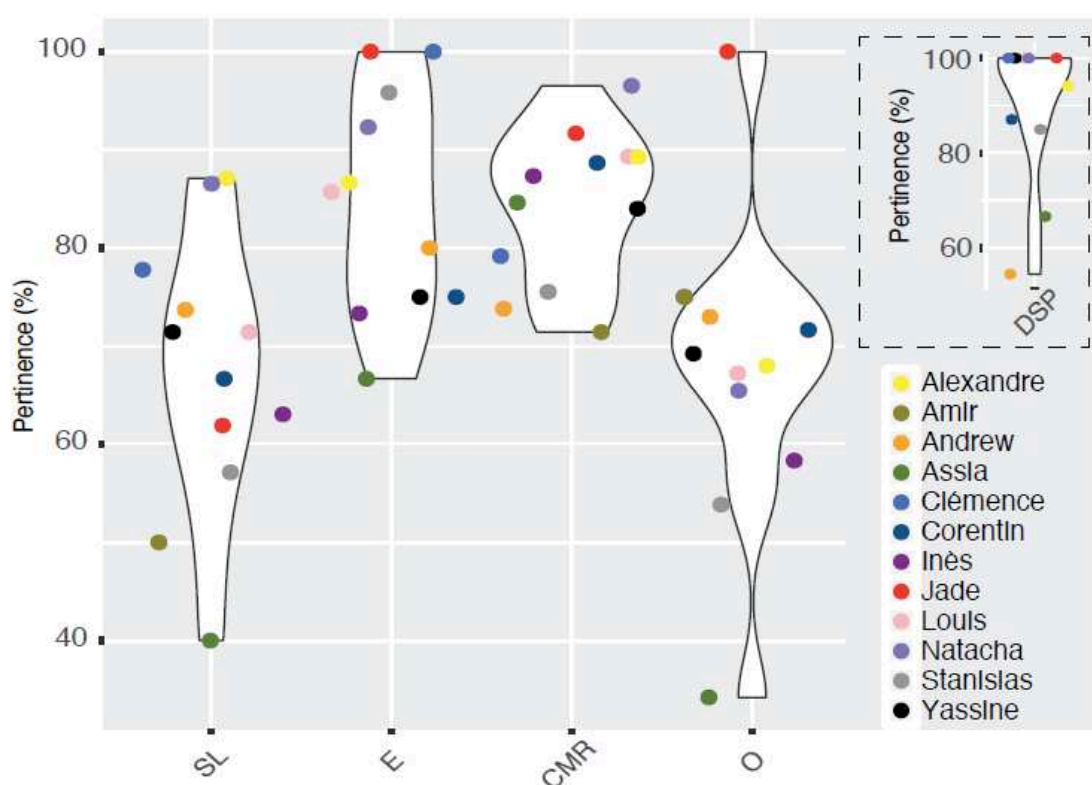


Figure 25 : Pertinence des suppressions selon les élèves et selon les dimensions textuelles³⁵

En moyenne, pour tous les élèves, on note davantage d'opérations pertinentes que d'opérations non pertinentes. Cependant, on remarque que pour les élèves ayant le moins produit, l'écart entre les opérations pertinentes et les opérations non pertinentes est moins significatif.

On remarque également que dans la dimension consacrée à la segmentation et au liage, deux élèves de La Ciotat se démarquent :

³⁵ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.8.

- Assia opère moins d'opérations pertinentes ;
- Amir fait autant d'opérations non pertinentes que d'opérations pertinentes.

Il est intéressant d'observer ces mêmes résultats selon l'étape d'écriture :

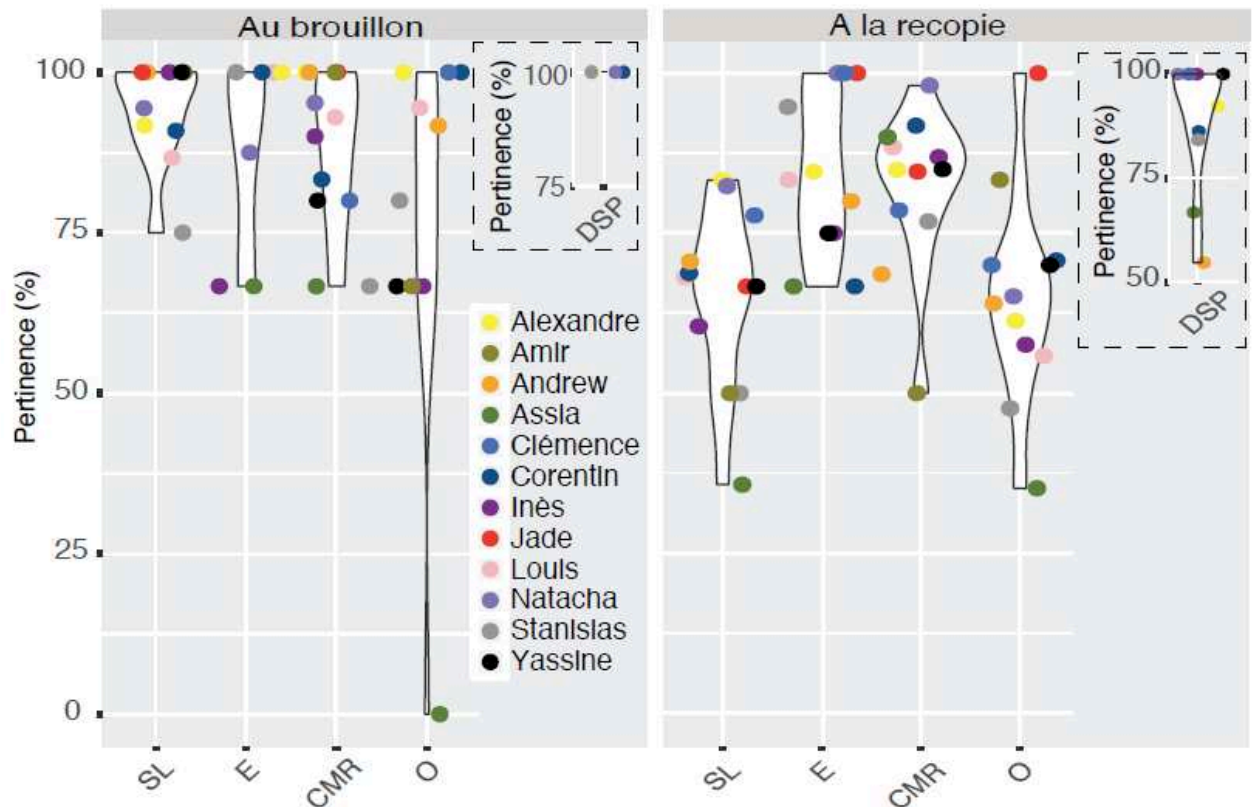


Figure 26 : Pertinence des suppressions selon les élèves, selon les dimensions textuelles et selon l'étape d'écriture³⁶

On remarque que globalement, la part des opérations pertinentes est plus importante au brouillon, surtout en ce qui concerne deux dimensions textuelles : la segmentation et le liage, et l'orthographe. Comment expliquer ces résultats ?

Dans un article de 1999, Linda Allal, Yviane Rouiller, Madelon Saada-Robert et Edith Wegmuller ont cherché à comprendre la gestion des connaissances orthographiques d'élèves de primaires en situation de production textuelle.

Entre la 2P et la 6P³⁷, le pourcentage des transformations portant sur l'orthographe diminue (baisse d'environ 70 % à 50 %), tandis que les révisions de l'organisation textuelle et des aspects sémantiques augmentent. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches indiquant que la maîtrise progressive de l'orthographe (en tant que

³⁶ Les chiffres précis sont indiqués en annexe 9.8.

³⁷ La deuxième année de primaire (2P) et la sixième année de primaire (6P) en Suisse.

composante de la linéarisation) permet à l'élève de s'intéresser davantage à des révisions qui concernent d'autres objets. (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999 : 63). On peut donc supposer que la plupart des élèves de mon corpus ont investi davantage de concentration sur la dimension sémantique (CMR) ou l'énonciation (E), au détriment de l'orthographe.

Enfin, on constate dans mes résultats, tout comme dans ceux de la recherche citée, une grande variation interindividuelle des compétences observées chez les élèves. Le profil de l'élève n'a en revanche pas d'incidence particulière sur les résultats observés.

4.5. L'empan des suppressions dans les textes

Dans la base de données, j'ai précisé le nombre de mots impactés par l'opération de suppression³⁸ :

- 0 mot (ponctuation et mise en page : alinéa, saut de ligne etc.) ;
- 1 mot (même si l'élève ne supprime qu'une lettre) ;
- 2 à 5 mots ;
- 6 à 10 mots ;
- plus de 10 mots.

³⁸ J'ai respecté le nombre de mots proposés par l'élève, même s'il y avait des problèmes de segmentation.

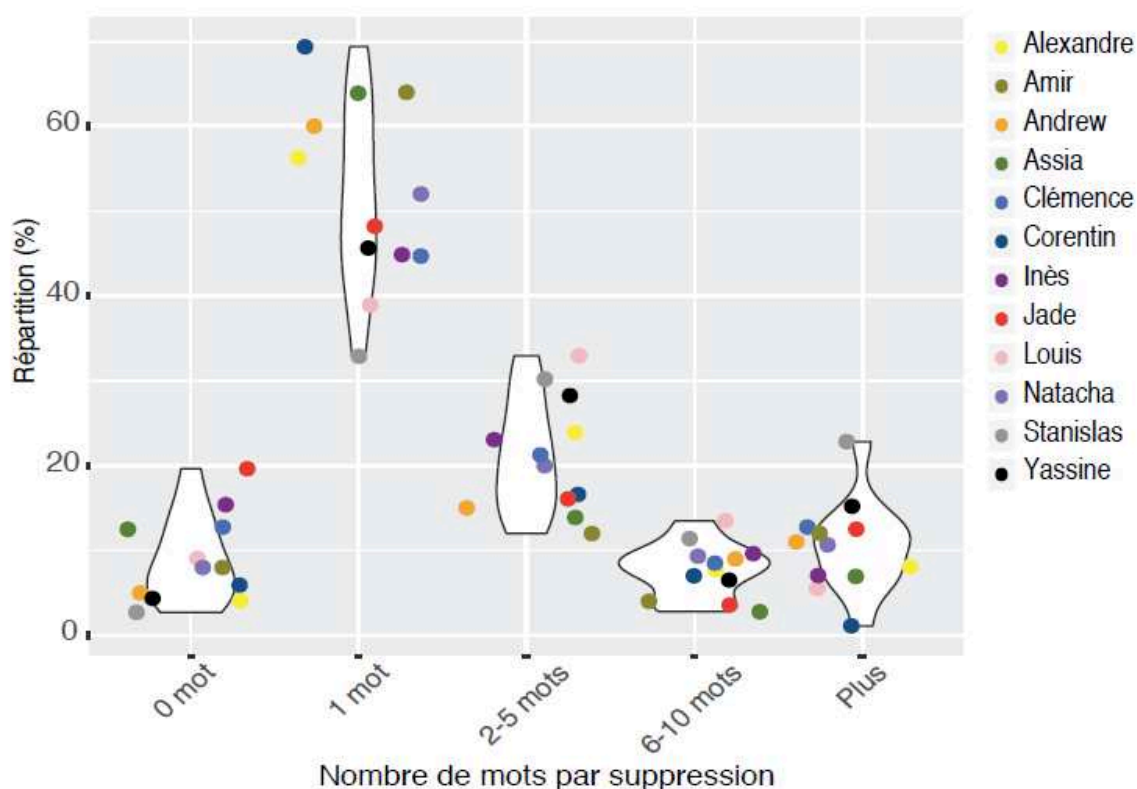


Figure 27 : Empan des suppressions dans les textes selon les élèves³⁹

Au regard des totaux, on observe la répartition suivante :

1 mot > 2-5 mots > 6-10 mots > + de 10 mots > 0 mot

Pour tous les élèves, la majorité des suppressions opérées (50.46%) n'impactent qu'un mot du texte. Elles peuvent porter sur le lexème, le graphème ou le morphème. On peut penser que les élèves repèrent en priorité les problèmes locaux dans leurs textes. Pour tous les élèves (excepté pour Jade), viennent en deuxième position les suppressions affectant 2 à 5 mots. Pour 5 élèves (Alexandre, Natacha, Stanislas, Andrew et Yassine), les suppressions de plus de 10 mots arrivent en troisième position. Pour 3 élèves (Inès, Assia et Clémence), ce sont les suppressions liées à la mise en page ou à la ponctuation (0 mot). Pour 2 élèves (Louis et Corentin), il s'agit des suppressions affectant 6 à 10 mots, pour Jade, 2 à 5 mots et pour Amir, on trouve à la fois les suppressions de 2 à 5 mots et celles affectant plus de 10 mots.

³⁹ Les chiffres précis sont indiqués en 9.9.

Pour rappel, voici les résultats de Fabre en 1990 :

- près de la moitié de l'effectif (47%) concerne les graphèmes et les signaux ponctuatifs ;
- près d'un cinquième de l'effectif porte sur les mots ;
- un peu moins d'un quart, sur les syntagmes et les phrases (23%) ;
- les suppressions de paragraphes et de titres sont nulles ou négligeables. (*ibid.* : 188).

Ma démarche de calcul n'a pas été la même que chez Fabre, puisque j'ai souhaité isoler les phénomènes de ponctuation et de mise en page (7.96% des suppressions opérées dans mon corpus). Dans un second temps, j'ai précisé lorsque les suppressions n'affectaient qu'un seul mot, ou plusieurs, afin d'observer d'éventuelles suppressions de paragraphes.

Contrairement à l'étude de Fabre, mes résultats montrent qu'une part importante des suppressions concernent des empan de texte assez longs, notamment des paragraphes (9.35% de suppressions affectant 6 à 10 mots et 8.45% affectant plus de 10 mots, soit un total de 17.80 %). Nous verrons dans l'analyse qualitative dans quelle mesure ces suppressions interviennent.

Conclusion de l'analyse quantitative :

D'après l'analyse quantitative, 25.59% des opérations effectuées par les élèves de mon corpus sont des suppressions, ce qui représente une part non négligeable. La suppression a été peu étudiée et mérite donc qu'on y prête attention si l'on veut mieux comprendre certaines stratégies d'écriture des élèves.

Nous avons pu remarquer des écarts très importants entre les élèves concernant le nombre de productions écrites réalisées durant les deux années de la recherche. Le pourcentage de suppressions est proportionnel au nombre d'écrits réalisés. Plus les élèves ont réalisé de productions, plus le nombre d'opérations est élevé. Le niveau de l'élève n'influe pas sur le nombre d'opérations réalisées. C'est le nombre de productions écrites réalisées, et plus largement le dispositif proposé en classe par l'enseignant, qui conduit les élèves à écrire et à effectuer des opérations de réécriture, notamment des suppressions.

Nous avons également vu que la répartition des opérations (remplacements > ajouts > suppressions > déplacements) est maintenu quel que soit le nombre de productions écrites et d'opérations effectuées.

Les résultats montrent par ailleurs que les opérations pertinentes sont globalement majoritaires, mais on constate que c'est parmi les suppressions qu'on trouve le plus grand nombre d'opérations non pertinentes. Par ailleurs, c'est chez les élèves les plus en difficulté qu'on recense le plus grand nombre de suppressions non pertinentes. Cependant, nous avons vu que pour les élèves ayant le moins produit, l'écart entre les opérations pertinentes et les opérations non pertinentes est moins significatif.

L'observation des sujets et de leurs consignes a montré des variations interindividuelles très importantes, lors de la première année, autrement dit la classe de CM2. Nous avons vu que le conte, sûrement parce qu'il amène les élèves à écrire davantage, est cependant un des genres qui amène le plus les élèves à effectuer des suppressions dans leur texte. En 7^e à Marseille, les élèves ont fait beaucoup de modifications lors des évaluations et lors de l'écriture d'un récit à partir d'images. La présence d'un support, notamment imagé, pourrait donc impulser une relecture plus approfondie, suivie d'une réécriture.

Lorsque le brouillon n'est pas imposé (comme dans la 7^e1 à Marseille), on remarque que les élèves ont recours malgré tout à une réécriture dans deux cas : lors de l'écriture de contes, et lorsqu'ils sont face à des sujets exigeant des descriptions. Enfin, dans la classe de CM2 de La Ciotat, ce sont les fiches-conseils réalisées à l'attention des camarades qui ont généré des modifications lors des réécritures, sans que les suppressions soient forcément majoritaires.

En classe de 6^e, les écarts entre les élèves diminuent. Le conte reste un genre pour lequel les élèves font de nombreuses opérations, notamment des suppressions. Les réécritures qui surviennent après les relectures de pairs amènent les élèves à opérer de nombreuses modifications. On note également une plus grande régularité des élèves quant au nombre d'opérations effectuées.

L'analyse a permis de montrer qu'au brouillon, il y a plus de suppressions que d'ajouts, tandis qu'à la recopie, les ajouts sont plus nombreux que les suppressions. Au brouillon, on note que les opérations pertinentes sont majoritaires pour tous les élèves. En effet, en moyenne, seules moins de 10% des opérations sont non pertinentes. On

n'observe pas de différence notable selon le profil de l'élève ou selon le dispositif suivi. Lors de la recopie, la part des opérations non pertinentes est plus importante, surtout en ce qui concerne les suppressions et les déplacements. Enfin, les remplacements et les suppressions semblent poser davantage de problèmes aux élèves de La Ciotat.

Concernant les dimensions textuelles, on a pu observer d'après mes résultats que les élèves s'intéressent en priorité à la construction du monde référentiel (CMR). L'orthographe est la deuxième dimension textuelle la plus retravaillée par les élèves. Les élèves se penchent ensuite sur la segmentation et le liage. En revanche, la dimension énonciative est moins travaillée par les élèves. Chez trois élèves signalés en difficulté (sur les quatre), l'orthographe prime la construction du monde référentiel. Enfin, à La Ciotat, les élèves opèrent moins de suppressions dans la dimension socio-pragmatique.

Les données ont permis de montrer que la part des opérations pertinentes est plus importante au brouillon, surtout en ce qui concerne deux dimensions textuelles : la segmentation et le liage, et l'orthographe. Les chiffres montrent également que le profil de l'élève n'a pas d'incidence particulière sur les résultats observés.

Enfin, en ce qui concerne l'empan des suppressions dans les textes des élèves, au regard des totaux, nous avons pu observer la répartition suivante :

1 mot > 2-5 mots > 6-10 mots > + de 10 mots > 0 mot

Ainsi, l'analyse quantitative nous amène à penser que les suppressions peuvent être le fruit d'une véritable stratégie engagée par l'élève. Si, dans les années 1990, Fabre a tout de même présenté quelques exemples de suppressions intéressantes opérées par les élèves, ses conclusions présentaient avant tout les lacunes liées aux suppressions, de sorte que la suppression reste encore majoritairement associée à un désaveu ou à un échec dans les copies des élèves.

Une analyse qualitative semble donc nécessaire pour montrer comment les suppressions peuvent témoigner d'une véritable stratégie de la part de l'élève.

Chapitre 5 – Analyse qualitative

Toutes les copies des élèves ont été scannées et sont présentes sur le CD-rom⁴⁰. Cependant, pour faciliter la lecture, les extraits des brouillons et des copies définitives dont il est question dans ce chapitre ont été transcrits. Lorsqu'elles sont nécessaires pour comprendre la démarche de l'élève, les biffures (ex : ~~camion~~) sont indiquées pour signaler des ratures et les barres obliques (ex : / camion /) pour signaler des ajouts.

Chaque extrait précise s'il s'agit d'un brouillon (B) ou d'une copie définitive (D) produite à la même séance, ou de plusieurs versions (V1, V2, V3 etc.) lorsque la réécriture est différée dans le temps, suite à l'intervention des pairs par exemple.

Les brouillons des élèves présentent parfois des problèmes de lisibilité. Etant présente dans les classes, lorsqu'un doute se présentait, j'ai pu demander directement à l'élève ce que je n'arrivais pas à lire. Cependant, la majorité des analyses de brouillons et la création de la base de données ont été faites ultérieurement. Une certaine prudence est donc à envisager concernant les résultats, dans la mesure où certains extraits dans quelques copies obligent à une interprétation de ma part.

Alors que l'opération de suppression est souvent associée à des lacunes chez les jeunes scripteurs, nous avons vu dans notre analyse quantitative que la part des opérations *pertinentes* est très importante.

Comme il a été expliqué, une colonne a été ajoutée dans la base de données afin de préciser si les suppressions altéraient le texte ou non.

Ainsi, parmi les opérations dites *pertinentes*⁴¹, on distingue donc :

- les suppressions qui sont acceptables et qui n'appauvrissent pas le texte ;
- les suppressions qui améliorent le texte final.

Afin d'observer les stratégies d'écriture des élèves, j'ai choisi d'analyser les suppressions qui améliorent considérablement le texte.

Les suppressions *pertinentes* repérées dans mon corpus peuvent être réparties en trois grands ensembles : les suppressions qui montrent une acquisition de compétences

⁴⁰ Voir la notice en annexe 8.

⁴¹ Cf. notion de pertinence en 4.2.

langagières et textuelles, celles qui révèlent une adaptation aux normes scolaires et celles qui contribuent aux modifications de l'univers référentiel de l'élève.

Même si mon travail se centre essentiellement sur les suppressions, j'analyserai à certains moments d'autres opérations remarquables qui sont directement en lien avec ce qui a été supprimé.

5.1. Les suppressions qui montrent une acquisition de compétences langagières et textuelles

5.1.1. L'orthographe

Dans leur ouvrage de 2018 consacré à la didactique du français, Jean-Louis Chiss et Jacques David consacrent une longue partie à l'orthographe, puisqu'elle a toujours été au cœur de nombreux débats chez les enseignants et les chercheurs.

Le rapport à la norme orthographique est tellement prégnant – surtout en France – qu'il détermine tous les enseignements correspondants. Ils sont de fait simplistes, puisqu'il s'agit d'appréhender les productions orthographiques des élèves en termes de manques ou d'écarts par rapport à la maîtrise supposée de l'expert, et non d'en évaluer les acquisitions inéluctablement tâtonnantes et provisoires. (Chiss, David, 2018 : 230).

Grâce à la psycholinguistique et aux modèles issus de la psychologie cognitive, on s'est rendu compte que l'apprentissage de l'orthographe exige de nombreuses compétences de la part des élèves, comme en témoignent par exemple les traitements des problèmes d'homophonie dans certains textes scolaires.

[L'homophonie] oblige les élèves à déployer des compétences morphosyntaxiques complexes pour envisager les relations que les mots entretiennent entre eux ». [Il faut] réanalyser ces unités homophoniques selon des valeurs sémantiques ou morphologiques, mais aussi et surtout en fonction de leur catégorie grammaticale et des liens syntaxiques qui les unissent dans la phrase ou le texte. (*ibid* : 244).

Cette difficulté amène Catherine Brissaud à déclarer que « la durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans. » (2011 : 207). Les programmes prévoient un socle commun de compétences en orthographe qui guident les professeurs dans leur enseignements. Brissaud nous rappelle qu'il faut être vigilant et ne

pas oublier l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est effectivement pratiqué par les élèves, notamment dans le cadre de productions d'écrits :

[...] les connaissances déclaratives ne suffisent pas, encore faut-il apprendre à les mettre en œuvre dans le flux de l'écriture dans des structures syntaxiques particulières (*ibid* : 210).

Brissaud déplore qu'il n'y ait pas davantage d'études longitudinales sur l'orthographe dans les réécritures des élèves.

Les travaux s'intéressant aux modifications orthographiques lors de la révision s'appuyant sur une approche génétique du texte sont peu nombreux et portent sur un nombre limité de textes (*ibid.*).

Dans mon corpus, 27.5% des opérations recensées concernent la dimension orthographique. Parmi les 2124 opérations recensées, 503 sont des suppressions.

Or, comme il a été précisé précédemment, au brouillon, 84.81% des opérations effectuées sont pertinentes, et lors de la recopie, 62.32% des opérations le sont également. Les suppressions sont donc des indices de l'acquisition de compétences orthographiques.

Les différentes recherches sur le système orthographique ont mis en valeur un ensemble complexe de phénomènes linguistico-orthographiques et ont permis de distinguer différents niveaux de structuration, notamment pour la langue française, comme le rappellent Chiss et David grâce au schéma suivant :

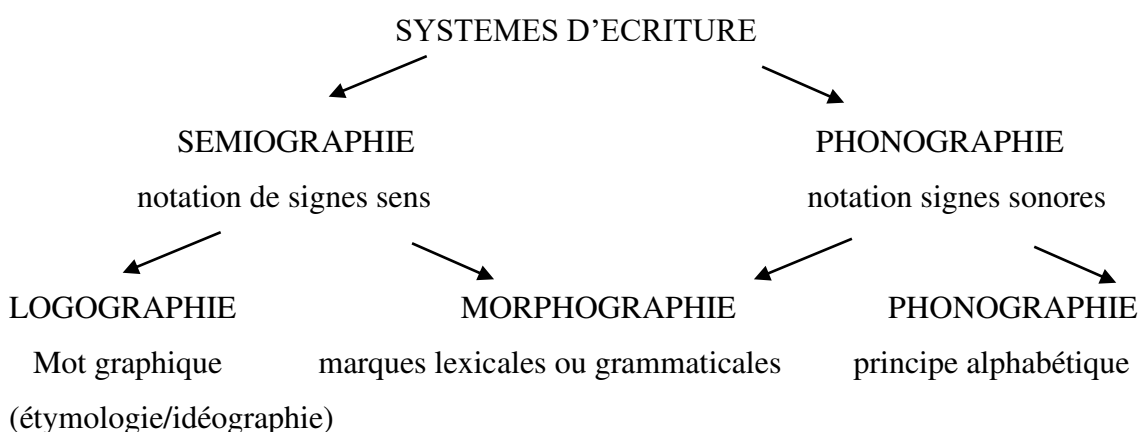


Figure 28: Schéma du niveau des écritures et des orthographe (Chiss, David, 2018 : 291)

Dans son ouvrage de référence, *L'orthographe française*, Nina Catach (1980), étudie le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser les erreurs, elle propose le classement suivant :

- erreurs à dominante calligraphique (ajout ou absence de jambage)
ex : mid (nid)
- reconnaissance et coupure de mots
ex : lévier (l'évier)
- erreur à dominante extragraphique
 - omission ou adjonction de phonèmes
ex : maintenant (maintenant)
 - confusions de consonnes ou de voyelles
ex : suchoter (chuchoter)
- erreurs à dominante phonographique
 - altérant la valeur phonique
ex : recu (reçu)
 - n'altérant pas la valeur phonique
ex : guorille (gorille)
- erreurs à dominante morphogrammique
 - morphogrammes grammaticaux (confusion de catégorie, de genre, de nombre etc.)
ex : les rue (les rues)
 - morphogrammes lexicaux (marques du radical, de préfixe ou de suffixe)
ex : canart (canard)
- erreurs à dominante logogrammiques
ex : du vain (du vin)
- erreurs à dominante idéogrammiques (majuscule, apostrophe, trait d'union)
ex : l'état (l'Etat)
- erreurs à dominante non fonctionnelle (lettres étymologiques, consonnes simples ou doubles)
ex : rume (rhume)

Ce classement m'a été utile pour étudier les corrections des élèves, d'autant qu'il est utilisé dans nombre de formations à destination des enseignants.

Tout d'abord, les opérations de suppressions que j'ai relevées montrent une meilleure reconnaissance des mots, en supprimant des espaces entre deux mots, comme dans les extraits de copies suivants :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°20) :

B : Elle demanda à une fermier de garder ses 2 ânes et lui dit **ce lui** la trété le mal et l'autre bin.

D : Il demanda un fermier de garder les deux ânes et lui dit **celui** la traité le mal et l'autre bien.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°27) :

B : Il y avait deux pièce et un escalier qui montait sur le toit depuis **le quel** ils pouvaient voir la mer en cas qu'un bateau arrive.

D : Il y avait deux pièces et un escalier qui montait sur le toit depuis **lequel** ils pouvaient voir la mer si jamais un bateau arrivait.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°21) :

B : Elle le chercha longuetemps pui elle **retour na** chers elle.

D : Elle chercha longuetemps puis elle **retourna** cher elle.

Les élèves suppriment aussi des apostrophes :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°25, brouillon) :

Vous ~~s'ave~~ savez où je pourrais trouvait des fruits en or ?

Copie d'Alexandre (6^e5, sujets n°9 et 10) :

V1 : Le demi-dieu reparti en quête du terrible Godzilla situait au **l'arge** de la mer Méditerranée.

V2 : Le demi-dieu reparti en quête du terrible Godzilla situait au **large** de la mer Méditerranée.

Copie de Corentin (6^e, sujet n°4) :

B : Je regarda le marin qui avais **d'éja** disparu.

D : Je regarda le marin qui avait **déjà** disparu.

On observe également des suppressions de tiret :

Copie d'Alexandre (6^e, sujets n° 9 et 10) :

V1 : J'accepte **t-on** défi.

V2 : J'accepte **ton** défi.

Des suppressions révèlent également une adéquation entre la graphie et la phonie. Les élèves suppriment ainsi des voyelles :

Copie d'Alexandre (7^e, sujet n°26) :

B : Les 3 autres personne commencèrent a **s'inquitier**.

D : Les trois autre personne commencèrent à **s'inquiéter**.

Copie de Corentin (7^e, sujet n°14) :

B : son lit est renplis de **péliuche**

D : son lit est ramplie de **peluche**

Copie d'Alexandre (7^e, sujet n°18) :

B : En premier plan j'admire un fleuve sonctueux, qui passe, sous un pont en **arce** de cercle.

D : En premier plan j'admire un fleuve sonbctueu, qui passe, sous un pont en **arc** de cercle.

Ou des consonnes :

Copie d'Alexandre (7^e, sujet n°27, brouillon) :

Soudain les deux enfant sautèrent a l'eau et commencèrent a nager des **kimlomètres**...

Copie de Corentin (7^e, sujet n°20) :

B : la sorcière dix il faut **len** manteau.

D : la Sorcière dit il faut **le** manteaux.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25, brouillon) :

Les abeilles **chertchèrent** mais elles ne trouvèrent rien

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25, brouillon) :

Il pris une couronne pour s'excuser d'avoir été en **rentard** au dîner.

J'ai également relevé des suppressions d'accents :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°6) :

B : Il a beaucoup d'humour, mais de second **dégrés**.

D : Il a beaucoup d'humour, mais de second **degré**.

Et des suppressions de syllabes :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°15) :

B : Ces vagues leur **inspirire** la peur et la mort.

D : Ces vagues leur **inspire** la peur et la mort.

Même s'ils n'altèrent pas la valeur phonique, des graphèmes superflus sont supprimés :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°15) :

B : La mer est les vagues se déchaînes, plus **loins**, on peut voir un bateau...

D : La mer est les vagues se déchaîne, plus **loin**, ont peu voir un bateau...

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°18) :

B : sa **maisont** est peut être la plus joli du village.

D : Sa **maison** est peut être la plus joli du village.

On observe également des suppressions d'accents inutiles :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°19) :

B : Il se retrouva **fâce** à face avec la princesse.

D : Il se retrouva **face** à face avec la princesse.

Copie de Clémence (6^e5, sujet n°7) :

B : Le gardien gronion d'avoir été piégé par ce **détective**, fut emmené en prison.

D : Le gardien gronion d'avoir été piégé par ce **détective**, fut emmené en prison.

Enfin, l'extrait suivant montre la mise en place de la conscience phonologique :

Copie d'Andrew (6^e2, sujet n°3) :

B : Il remplir leur **guourde** et se dirigèrent vers l'entrée de la forêt.

D : Ils remplirent leur **gourde** et avancèrent vers l'entrée de la forêt.

Ici, Andrew comprend que la lettre « u » est inutile pour obtenir le son [gu].

Par ailleurs, de nombreuses suppressions indiquent un travail autour de l'orthographe grammaticale. Les suppressions permettent ainsi de remédier aux confusions de différentes catégories grammaticales :

Copie de Clémence (6^e5, sujet n°7) :

B : Toute les hypothèse sont à examiner dit sèchement le détective je ne fais que mon **travaille** réprimanda-til.

D : C'est une hyphotèse et toute les hypotèse sont à étudier dit sèchement le policier je ne fais que mon **travail** reprimanda-til.

Aux confusions de genre :

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9, brouillon) :

Mars lui n'avait rien d'un homme **normales** il avait des muscle en béton

Aux confusions de nombre dans les groupes nominaux :

Copie d'Inès (CM2, sujets n°1 et 5) :

V1 : quand tout à coup, il entend un bruit **bizarres**, menaçant...

V2 : quand tout à coup, il entend un bruit **bizarre**, menaçant...

Ou aux confusions de nombre dans les verbes :

Copie d'Assia (CM2, sujets n°8 et 9) :

V1 : Ils ont vu aussi le danger qui les **attendaient**.

V2 : Ils ont vu aussi le danger qui les **attendait**.

Par ailleurs, certaines suppressions révèlent une bonne analyse des homophones :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°2) :

B : quand **ont** lui parle **ont** l'impression qu'il est inquiet

D : quand **on** lui parle **ont** a l'impression qu'il est inquiet

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°25) :

B : Il prit la colombe **est** parti en laissant son fusil derrière lui.

D : Il prit la colombe **et** parti en laissant son fusil derrière lui.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°2) :

B : stroumf a lunett **à** 3 ans.

D : shtroumphe à lunette **a** 10 ans.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°19) :

B : Obélix tua **sont** cousin

D : Obélix tua **son** cousin

Copie de Louis (6^e2, sujet n°4, brouillon) :

Alors je saisis l'occasion et **mois** et mon petit groupe d'homme nous tranchâmes la tête de cet animal marin.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

B : nous allons nous battre le premier qui désarme l'autre récupère le char ainsi que **c'est** chevaux

D : Nous allons nous battre le premier qui désarme l'autre gagne le char ainsi que **ces** chevaux

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°7) :

B : Il fait souer le Cyclope **puits** lui crève l'oeuil

D : Il fait souait le Cyclope **puis** lui crève l'oeuil

Dans certaines copies, on observe également que les élèves suppriment des lettres ajoutées inutilement, sur le modèle des lettres étymologiques :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°14) :

B : une chaussette **salle** rouge

D : sauter par dessus sa vielle chaussette **sale**.

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°2) :

B : Il entra dans le **pallais** il dut aussi se battre contre le Seigneur et il le tua.

D : Il entra dans le **palais** il dut aussi se battre contre le Seigneur et il le tua.

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°4) :

B : J'avais bien vue qu'un **marrin** ne ressemblait pas au autre

D : J'avais bien vu qu'un **marin** ne ressemblait pas au autre

Copie de Louis (6^e2, sujet n°4) :

B : L'hydre ne voyant plus rien **s'emmëlla** les tentacules dans un cordage

D : L'hydre ne voyant plus rien **s'emmëla** les pieds dans les cordages

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°5) :

B : Elle avait les yeux vert si **petillant**.

D : Elle avait les yeux vert si **petillant**.

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°6) :

B : Le prince était si charmant blond aux yeux bleu avec une **courône**.

D : Le prince etait si charmant blond au yeux bleu avec une **courône**.

Les suppressions permettent donc aux élèves de corriger diverses erreurs. Si l'on reprend le classement de Catach, les corrections concernant des morphogrammes grammaticaux sont majoritaires (46,2%), puis viennent dans l'ordre, les corrections d'erreurs à dominante phonographique n'altérant pas la valeur phonique (14,6%), les corrections d'erreurs à dominante logogrammique (14,3%), les corrections d'adjonctions fautives de phonèmes (9,7%), les corrections liées à la segmentation des mots (6,4%), les correction d'erreurs à dominante non fonctionnelle (5,8%), les

corrections d'erreurs à dominante phonographique altérant la valeur phonique (2,4%) et enfin les correction d'erreurs à dominante idéogrammiques (0,6%).

L'orthographe est une des interfaces les plus importantes entre un scripteur et son lecteur. Les enseignants accordent encore beaucoup d'importance à son évaluation puisqu'une orthographe défaillante peut nuire considérablement au texte, voire empêcher sa compréhension. Pour les jeunes scripteurs, l'orthographe peut être à l'origine de la surcharge cognitive que nous avons déjà évoquée.

Danièle Cogis énonce en effet le paradoxe suivant : moins on en sait, plus on doit corriger et moins on a les capacités de le faire (Cogis, 2005). Les chercheurs parlent souvent de « toilettage orthographique » lorsqu'ils évoquent la dernière étape de révision des élèves. Les suppressions correspondent tout à fait à cette image dans la mesure où elles effacent, elles font disparaître les erreurs. De ce fait, par définition, seule l'étude des brouillons peut permettre à un enseignant de repérer le travail d'analyse effectué par l'élève. Un texte définitif peut présenter encore beaucoup de lacunes orthographiques mais aussi en avoir déjà réglé beaucoup d'autres. L'analyse des suppressions participe donc à la mesure du parcours global effectué par l'élève.

Lors de l'analyse quantitative, nous avons observé que la part des opérations pertinentes était plus importante au brouillon que dans la copie définitive. On sait que lors du premier jet, l'élève va se concentrer sur ses fautes d'orthographe puisque la forme prime encore beaucoup lors des évaluations des professeurs. Or, il est parfois inutile de perdre de l'énergie à corriger un texte si celui-ci est remanié, voire supprimé lors du deuxième jet. Autrement dit, les élèves investissent parfois un effort considérable au brouillon, mais tout ce travail réflexif reste invisible aux yeux de l'enseignant. La surcharge mentale pourrait donc amener les élèves à fournir moins d'énergie dans la correction orthographique finale. Nous verrons dans la troisième partie en quoi la lecture par les pairs joue un rôle intéressant lors des réécritures différées.

Au cycle 3, les élèves apprennent également à organiser leurs textes en paragraphes. La mise en page est ainsi révélatrice de certaines stratégies d'écriture de la part des élèves.

5.1.2. La mise en page

Le corpus compte 16 suppressions concernant la mise en paragraphe du texte : 3 suppressions d'alinéas (toutes non pertinentes), 9 suppressions de sauts de lignes (dont 7 pertinentes) et 4 suppressions de lettres ou de mots indiquant un saut de ligne à venir (dont 3 pertinentes). La plupart des sauts de lignes répondent à la consigne du professeur selon laquelle il convient d'écrire une ligne sur deux dans le cahier (pour faciliter les corrections ultérieures), mais on trouve malgré tout quelques suppressions intéressantes :

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°13) :

B : Dans la salle à manger les table étai repaser de joli nape étai dessus sa santai très bon le couvert était déjan mis les assiette en porcelene.

le carlage avec des déssin doiseaux les chaise en verre.

D : Dans la salle à manger, les tables étai repasser de joli napes étai dessus sa sentait très bon le couvert déjà mis, les assiette en porcelaine. le carlage. Avait de très joli dessin d'oiseaux et les chaise en verre.

Corentin réunit tous les éléments constituant la décoration de la salle à manger dans un même paragraphe.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°11) :

B : Oh, une voiture qui brûle s'écria-t il
Vite, je vais aider le rescapé se dit-il
— Non, ne m'aidez pas ! chuchota l'homme.

Si venez ordonna-t-il. Attrapez ma main

Coupé ! Qu'est-ce que vous fichez là !! hurla le caméraman.

Ah, vous faisiez un film désolé s'excusa philippe
D : « Oh, une voiture qui brûle !! s'écria-t-il
Vite agir en aidant le rescapé.
— Non, ne m'aidez pas !! chuchota l'homme.

- Si, attrapez ma main ordonna la silhouette.
- Coupé ! Qu'est-ce que vous fichez là !? hurla le caméraman.
- Ah, vous faisiez un film désolé ! Je n'avais pas vu ! » s'excusa philippe.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°19) :

B : « Halte-la ou va tu ? lui demanda la sorcière

— Délivrer la princesse dans sa tour. lui répondit Alban.

— Hors de questions ! la sorcière lui fit un tel sors, qu'il recula de 20m.

D : — Ou vas tu ? demanda la sorcière.

— Délivrer la princesse. répondit Alban.

— Hors de question » ! hurla-t-elle

Elle lanca un sort qui devrait le pousser très loin, mais, la combinaison fit son effet.

Dans ces deux extraits, Louis annule des sauts de ligne inutiles entre les différentes répliques.

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°4) :

B : Il était une fois dans un grand, et beau royaume, un jeune et magnifique prince aux yeux bleu turquoise, et aux vêtements brillant. Celui-ci était surnommé dans son village : la pomme dorés.

Ce jeune prince, était si riche qu'il posséder des régions entiere !

D : Il était une fois dans un grand, et beau royaume, un jeune prince aux yeux bleu turquoise, et aux vêtements sintillant et brillant. Celui-ci était dans son pays surnommé : la pomme dorées. Ce jeune prince était si riche qu'il possédé des régions entières à lui tout seul !

Alexandre regroupe dans ce passage tous les éléments permettant la description du jeune prince.

Une suppression montre le respect des consignes liées au sujet :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°13, brouillon) :

~~Dans le salon, le sol~~

Cette pension est réservée à des familles aisées.

Dans la classe de 7^e2, l'enseignante demande systématiquement aux élèves de réaliser une introduction et une conclusion pour les productions de descriptions. Ainsi, Natacha supprime l'indication de lieu « Dans le salon, le sol... » pour respecter cette injonction. Avant de commencer la description de la pension, elle réalise une petite introduction présentant les habitants.

Par ailleurs, quelques suppressions révèlent que les élèves travaillent à partir d'un brouillon instrumental :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°24, brouillon)

~~Un jour~~ ce garçon s'appelle : Aymeric il rencontre avec Baptiste Aymeric vole Baptiste

/ ~~Alors~~ /

ses ligot d'or donc il n'a plus d'argent et perd sa maison. ~~Done~~ Baptiste se vange et le transforme en chaton...

A la lecture du brouillon, on remarque que, dans un premier temps, comme à son habitude, Alexandre a commencé un brouillon linéaire. Les connecteurs *un jour*, *alors* et *donc* sont présents pour signaler les différentes parties du conte : éléments perturbateurs et péripéties. La suppression des connecteurs révèle la volonté de l'élève de faire, pour la première fois, un brouillon à programme.

Certaines suppressions de deux-points montrent également que l'élève rédige à partir d'un brouillon instrumental :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°24) :

B : ce garçon s'appelle : Aymeric

D : Il était une fois un garçon appeler Aymeric.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°1) :

B : Mon grand père : Il est grand très très musclé il a les cheveux blanc...

D : Mon Grand Père est très musclé, grand de taille ses épaules sont larges, il a les cheveux blancs.

Copie de Louis (7^e, sujet n°3) :

B : Elle est : belle, intelligente, gentille, pas très grande, joyeuse...

D : Elle est belle, intelligente, gentille... elle est très coquette.

Louis a probablement pris l'habitude, dans un premier temps, de lister des éléments de description au brouillon.

Dans l'exemple suivant, on observe également la suppression d'une donnée métatextuelle chez Corentin, qui révèle la planification opérée au brouillon (le caractère du personnage) :

Copie de Corentin (7^e, sujet n°6) :

B : Charlie à un grand chapeau, une veste noir et un grand potalon. il est petit.

Caraterre

On auret dit un clown charlie à l'air très jantille

D : Charlie a un petit chapeau, une veste noir et un grand potalon. il est tout petit.

O Charlie a l'air très gentil. On auret dit un clow.

Les suppressions qui impactent la mise en page montrent donc que les élèves acquièrent progressivement une vision globale de leur écrit. Mais au-delà de la mise en forme du texte, les élèves doivent aussi être vigilants à la syntaxe dans leurs phrases.

5.1.3. La syntaxe phrastique

Jean-Pierre Seguin rend compte dans un ouvrage de 1993 des étapes de l'invention de la phrase. La définition de la phrase a beaucoup évolué de 1700 à 1800. Il dresse d'abord un tableau de la phrase en 1700 :

Sa place est dans le lexique et dans le système de représentation collective d'une société : pour l'âge classique, ce terme appartient encore pleinement au métalangage lexicologique, et ne comporte en gros que l'idée d'arrangement de plusieurs mots, idée

vue du côté de la locution, de l'idiotisme ou du proverbe, et à l'occasion le sème / distinctif / qui s'actualise dans *phrase latine* et surtout dans *phrase grecque*. Il est encore dans la logique d'une conception du langage comme activité orale, où il n'y a rien à distinguer au-delà de l'opposition entre l'énoncé, global, et les *parties du discours*, seuls objets d'analyse. (1993 : 13).

Après 1800, la définition de la phrase a complètement changé.

Une nouvelle contrainte s'est appliquée à un domaine qu'elle avait épargné même pendant le grand siècle : le souci de l'ordre a envahi la grammaire, non plus seulement comme option métaphysique sur les rapports de la pensée et du langage (Port-Royal), mais comme préoccupation de faire marcher cette représentation de la langue (dans un imaginaire nommé syntaxe), selon des lois de hiérarchie et de positivité à prétention de science exacte. (*ibid.*).

La phrase fait ainsi l'objet d'une analyse rigoureuse et spécifique :

Tout groupe de mots doit trouver sa place dans un processus d'analyses par niveaux. La rhétorique ayant déjà ses *périodes*, ses *membres* et les *mots* qui les composent, la grammaire doit aller plus loin, et feindre de représenter mathématiquement la combinaison de ses mots, dans des entités à la fois objectives et théoriques : on se rassurera donc en articulant les mots en propositions (en attendant de donner ses lettres de noblesse au *syntagme*), et les *propositions* en *phrases*, comme s'il s'agissait de choses. (*ibid.*)

Seguin explique ainsi qu'au départ, la phrase désignait une catégorie lexicale. Petit à petit a eu lieu la « *grammaticalisation* de la phrase » (*ibid.* : 15). Il reprend alors les différentes règles que Domergue a instaurées à partir de la fondation du *Journal de la langue française* en 1784 :

- La *phrase* ne pourra plus se cantonner dans le domaine de l'oral et de l'oralisable : elle peut s'en accommoder ; elle cesse d'être leur indice et leur unité de base. Une phrase, ou la phrase, est pour tout écolier ce dont la forme *écrite* garantit le modèle.
- La *phrase* ne pourra plus officiellement être une structure volante sur un échelon hiérarchique variable, du groupe de mots à la locution, et à de vastes « façons de parler » : elle est, l'école l'affirme et le prouve, l'unité *hiérarchique* supérieure.
- La *phrase* a rompu toute attache avec l'inventaire *lexical*. Jamais plus elle ne sera une sorte de mot développé, ou une variante curieuse dans le vocabulaire. Le *je ne sais quoi* et le *qu'en dira-t-on* ne seront plus des *phrases* que par archaïsme, parce qu'on ne peut plus les afficher comme telles au tableau de la syntaxe positive.

- La *phrase* ne se définit plus en *discours* comme le résultat traduit d'une construction logique : elle est elle-même à la fois le lieu et la loi de la *syntaxe* immédiatement visible dans l'énoncé. (*ibid.* : 443).

Aujourd'hui, les critères de Berrendonner (2002 : 24-25) sont communément admis pour définir la phrase, comme le rappellent Véronique Paolacci et Nathalie Rossi-Gensane :

- maximalité syntaxique : chaque phrase a [...] une structure interne faite de relations de dépendance entre ses éléments, mais elle n'entretient aucune relation du même type avec son extérieur ;
- complétude sémantique : dès son entrée en grammaire (Seguin, 1993), la phrase a été définie comme [...] porteuse d'un « sens complet » ;
- démarcation prosodique : chaque phrase [est dotée] d'une intonation finale descendante suivie de pause, faisant office de signal démarcatif ;
- démarcation typographique : [...] au signal prosodique de fin de phrase [correspond] à l'écrit une ponctuation forte. (Paolacci, Rossi-Gensane, 2012 : 342).

Or, les manuels scolaires actuels privilégient les critères typographiques et exigent une complétude sémantique, comme en témoigne l'exemple suivant :

La phrase est un ensemble de mots qui forme une unité de sens.

Une phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation forte (point, point d'exclamation, point d'interrogation). (Magnard, Français 6^e, 2009 : 264.)

Fabienne Rondelli (2013 : 74) reprend d'ailleurs l'extrait de manuel suivant dans un article consacré à la phrase pour montrer les savoirs sur lesquels vont s'appuyer les enseignants.

A l'écrit et à l'oral, **on assemble des mots** pour faire des phrases. Chaque mot que l'on choisit a un rôle dans la phrase. Il peut :

- désigner les personnes ou les choses dont on parle → **le sujet** : *les enfants* ;
- indiquer une action → **le verbe** : *enfilent* ;
- indiquer sur quoi porte l'action → **le complément** : *leurs gants* ;
- donner des précisions → **l'adjectif, l'adverbe** : *bleu, dehors, vite*.

La grammaire permet de connaître **le rôle des mots et de les placer correctement** dans la phrase pour se faire comprendre. (L'Ile aux mots CM1, Paris, Nathan 2009 : 66)

De nombreuses recherches ont été menées pour comprendre la syntaxe écrite des élèves, notamment en ce qui concerne le découpage du texte. La phrase graphique est en effet « critiquée, voire rejetée, par de nombreux linguistes » (Rossi-Gensane, Paolacci, 2016).

Lors du Congrès Mondial de Linguistique Française de 2012, Paolacci et Rossi-Gensane ont montré comment il était possible d'apprécier autrement les compétences rédactionnelles d'un élève grâce à la notion de *phrase syntaxique*. En effet, si l'on observe des corpus de textes d'élèves, on remarque qu'il y a bien souvent une non-congruence entre la phrase graphique et la phrase syntaxique. Ainsi, elles ont décidé d'observer (Rossi-Gensane, Paolacci, 2014) un corpus selon trois cas de figure :

- le cas où la phrase « graphique » délimite plusieurs phrases « syntaxiques » (noté Phrase « graphique » > phrase « syntaxique ») ;
- le cas où la phrase « graphique » est en deçà de la phrase « syntaxique » (noté Phrase « graphique » < phrase « syntaxique ») ;
- le cas où la phrase « graphique » coïncide avec la phrase « syntaxique » (noté Phrase « graphique » = phrase « syntaxique »).

Dans le premier cas (phrase « graphique » > phrase « syntaxique»), majoritaire, elles observent :

- une absence récurrente de signes de ponctuation ;
- une planification globale du récit et une utilisation de la virgule à un niveau microstructural du texte alors que le point reste présent à un niveau plus macrostructural ;
- une tendance à n'utiliser la ponctuation que pour marquer la prosodie conclusive de l'oral ;
- un emploi des connecteurs pour segmenter les phrases syntaxiques ;
- une utilisation redondante des connecteurs et de la ponctuation, une « procédure additionnelle » (*ibid.* : 351) et la présence de l'archicconnecteur *et*.

Dans le deuxième cas de figure (phrase « graphique » < phrase « syntaxique»), très rare :

- le subordonnant *quand* est parfois considéré comme un connecteur.

Dans le dernier cas de figure (phrase « graphique » = phrase « syntaxique ») :

- le développement d'« une conscience démarcative » (*ibid.* : 352), autrement dit, des sauts de lignes ou de paragraphes.
- le développement d'une ponctuation expressive (points d'exclamation et points d'interrogation).

En 2016, elles reviennent sur cette proposition qui leur permet de mieux appréhender les productions écrites de jeunes scripteurs, grâce aux travaux de Feuillard :

A côté de cette phrase « graphique », nous proposons de recourir à une phrase « syntaxique » correspondant à « une structure constitué d'un [pivot] et de l'ensemble des rapports de dépendance contractés autour de ce [pivot], directement [...] ou indirectement » (Feuillard, 1989, p. 214). [...] L'utilisation de la phrase « syntaxique », unité dissociée d'indices de démarcation, montre une segmentation des écrits d'élèves toujours possible » (Rossi-Gensane, Paolacci, 2016 : 36-37).

Selon elles, la phrase graphique demande de la part du scripteur un recul important sur son propre texte, ce qui est difficile pour des élèves de cycle 3. D'ailleurs, Marie-Noëlle Roubaud explique dans un article de 2016 pourquoi « la phrase est à envisager dans son rapport avec le texte (2016 : 94) :

La non-conformité du découpage phrastique cache en effet des modes inédits d'organisation discursive qui dépassent le niveau des unités syntaxiques pour envisager celui des unités textuelles. (*ibid.*).

Pourtant, les enseignants exigent le plus souvent de leurs élèves qu'ils fassent coïncider la phrase graphique et la phrase syntaxique, comme le rappelle Roubaud :

Pour les enseignants, le mot « phrase » est associé à sa représentation canonique, telle qu'elle s'est construite au cours du XVIII^e siècle (Seguin, 1993) en « sujet-verbe-objet » de sorte que l'école continue de véhiculer l'idée d'une coïncidence parfaite entre la phrase graphique et la phrase syntaxique pour d'évidentes raisons tenant à l'apprentissage de l'écrit. (Roubaud, 2016 : 95).

La période comme « phrase complexe dont l'ensemble forme « un sens complet » et dont chaque proposition constitue un membre, la dernière formant une chute ou clause » (Adam, 2011 : 166) est bannie à l'école.

Dans mon corpus, j'ai repéré des suppressions de connecteurs et de signes de ponctuation qui mettent en évidence une segmentation sur la voie de la normalisation, autrement dit qui montrent que les élèves passent de la période à la phrase et acquièrent l'importance de la congruence entre la phrase graphique et la phrase syntaxique. Comme les enseignants, les élèves repèrent dans leurs brouillons des « anomalies » (Roubaud, Garcia-Debanc, 2014) qu'ils traitent lors de leur réécriture.

5.1.3.1. Les connecteurs

L'apprentissage de la convergence entre la ponctuation et le découpage des propositions (principales et subordonnées) en CM2, ainsi que des coordinations et plus largement des connecteurs pose souvent problème aux jeunes scripteurs. En 2010, Véronique Paolacci et Monik Favart nous rappellent la place prépondérante du connecteur *et* dans tous leurs textes.

L'utilisation répétée du *et* dans les débuts de l'écrit traduit une planification pas à pas des contenus du texte selon la stratégie *knowledge telling*⁴². Il servirait alors de charpente matérielle à l'activité de production textuelle, permettant l'enchaînement des énoncés successifs par un élément répétitif. Cette répétition systématique du *et* témoignerait d'une écriture immature (Yde & Spoelders 1985) mais permettrait toutefois une construction textuelle malgré la charge cognitive de l'activité de production écrite (Cameron, Lee, Webster, Munro, Hunt & Linton 1995). (Paolacci, Favart, 2010 : 121).

Partant de ce même constat, Emmanuelle Auriac-Slusarczyk et Mylène Blasco-Dulbecco (2010) ont mis en place des grilles syntaxiques pour analyser leur corpus Grenouille⁴³. Dans l'extrait suivant, on remarque à nouveau l'omniprésence du connecteur *et*.

Figure n°2, copie mise en grille¹ : texte toiletté au niveau de l'orthographe- 6^{ème} - 2^{ème} jet-niveau faible-

		une grenouille mâle		se reproduisent	
	et	une grenouille femelle			
			et	pondent	des œufs qui ont un embryon au milieu de chaque œuf
	un	un œuf		éclo	
jour					
et		une queue		pousse	
et plus		deux pattes		poussent	avec des yeux
tard					
	puis	deux dernières pattes		poussent	
		la queue			
et	puis	le têtard		grandit	
et		il		va chercher	une grenouille femelle
					pour se reproduire
<hr/>					
	fin				

Figure 29 : Mise en grille d'une copie d'élève (*ibid.* : 33)

⁴² Paolacci et Favart font référence à Bereiter et Scardamalia (1987). La stratégie *knowledge telling* consiste, pour un jeune scripteur, à transcrire à l'écrit le système de l'oral.

⁴³ Ce corpus regroupe un ensemble de comptes-rendus produits par des élèves de différents niveaux de classe (CE2, CM2, 6^e et 4^e) à partir de six images présentant l'évolution d'une grenouille.

5.1.3.1.1. L'archicconnecteur et

Dans mon corpus, parmi les 98 opérations recensées concernant les connecteurs, 43 d'entre elles consistent à supprimer la conjonction *et*, qui est un des mots de liaison les plus utilisés par les élèves, au point qu'on parle d' *archicconnecteur*. Les élèves l'utilisent tellement qu'il est souvent banni par les enseignants lorsqu'il se situe en tête de phrase (ce qui pourrait pourtant être acceptable chez un auteur). Elalouf rappelle que « cette pseudo-règle est révélatrice de la fonction assignée aux connecteurs dans la grammaire traditionnelle : une concaténation de propositions. » (2016). Les élèves cherchent donc à répondre à la norme dictée par les enseignants selon laquelle la conjonction *et* ne peut se trouver en début de phrase, comme en témoignent les exemples suivants :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°3, brouillon) :

Madame Pâquerette adore mètre des belles jupes à fleurs avec des escarpins rose qui lui font des jambes très fines. ~~Et~~ elle a oreur des pantalons.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°6) :

B : ~~Et~~ il a beaucoup d'humour, mais de second degrés.

D : Il a beaucoup d'humour, mais de second degré.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°19) :

B : On lui donna juste de quoi survivre. ~~Et~~ il errita de son père il devint très riche.

D : Et il devint tailleur. Il érita de son père il devint riche.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°20) :

B : la jeune fille et le chasseur se marièrent. ~~et~~ il véchure eure

D : la jeune fille et le chasseur se marièrent. ils véchurent ere.

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°7) :

B : Antiphates avait donné l'alarme. ~~Et~~ puis nous arrivons a l'île d'Aiaïé ou habite Circé aux cheveux bouclés la déesse.

D : Antiphates avait donné l'alarme. Nous arrivons sur l'île d'Aiaïé ou habite Circé aux cheveux bouclés.

Parfois, la suppression engendre un ajout intéressant, comme dans les copies suivantes :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°21) :

B : Ils se mirent à pleurer. **et** devant eux , un dragon apparu.

D : Ils se mirent alors à pleurer. Soudain devant eux , un dragon apparu.

Natacha ajoute le connecteur *soudain* pour mettre en valeur l'apparition du dragon.

Copie de Stanislas (4/6/9 et 4/6/10) :

V1 : **Et** les portes s'ouvrirent...

V2 : Sur ces mots les grilles s'ouvrèrent.

Ici, Stanislas montre la conséquence des paroles de son personnage sur l'action.

Copie de Louis (1/29/20) :

B : Il buva la ~~reine~~ méchante lui prit son cœur.

Et dit : Il nous faut son manteau.

D : Il but, la sorcière lui prit son cœur d'oiseau.

La sorcière dit : — Il nous faut son manteau.

Louis permet ici au lecteur de mieux comprendre la situation d'énonciation. Au brouillon, le sujet *il* est absent devant le verbe de parole puisqu'il est mis en facteur commun avec la première phrase. Même si la répétition de *sorcière* est maladroite, la copie définitive évite le doute quant au référent.

Par ailleurs, mon corpus montre que les élèves prennent conscience de la surutilisation de *et*. Ils cherchent à éviter des « cascades de connecteurs » (Garcia-Debanc, 1998 : 143), les menant à écrire des phrases trop longues. Ils abandonnent les périodes pour créer des phrases graphico-sémantiques, comme en témoignent les exemples suivants :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°25) :

B : Les abeilles cherchèrent des heures et des heures **et**. ils cherchent pourtout de fond en court...

D : Les abeilles cherchèrent des heures et des heures. Ils cherchèrent de fond en court.

B : ...il marcha longtemps longtemps **et** le matin ~~rentra au château~~, il était épuisé...

D : ... il marcha longtemps, longtemps. Le lendemain matin, il était épuisé...

Copie de Stanislas (6^e, sujet n°11) :

B : Un jour un homme prit un bout, **et** il en tomba malade **et** quelques mois plus tard, il mourut.

D : Un jour, un homme sortait de chez lui, et en prit un bout. Il en tomba malade, quelques jours plus tard, il mourut.

Copie de Corentin (7^e, sujet n°19) :

/ qui s'appelait /

B : il était une fois un jeune garçon Obélix **et** il a 20 ans il est tailleur de pierre.

D : il était une fois un jeune garçon qui s'appelait obélix. Il avait 20 ans et il était tailleur de pierre.

Copie de Corentin (7^e, sujet n°20) :

B : Sans aucune excitation ils sortirent vers la sortie **et** atterirent juste devant.

D : Sans réfléchir, ils sortirent vers elle. Ils atteirent juste devant.

La suppression de *et* permet aux élèves de créer plusieurs phrases, mettant parfois en évidence un changement de thème, comme dans les exemples suivants :

Copie d'Alexandre (7^e, sujet n°23) :

B : ...les hommes n'étaient pas encore arrivés **et** le valet devint couvert d'or car il vendit le cheval et hérita du moulin...

D : ...les hommes n'étaient pas là. Le valet devint couvert d'or car il vendit le cheval et hérita du moulin...

Copie de Corentin (7^e, sujet n°24) :

B : il entra **et** une alarme sonna.

D : Il entra. une alarme sonna.

Copie d'Alexandre (4/15/7) :

/ empreintes des /

B : Les voleurs son en cours d'examination **et** il son coursser par no troure à ~~leur~~ ~~recherche~~. expliqua t-il.

D : Leurs empreintes on été examiner, nous avons déjà envoyer nos trousse expliqua-t-il.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°9) :

V1 : Il enleva alors sa ceinture et attacha tous les cheveux du monstre ensemble **et** Eole fit souffler un vent si fort dans la grotte que les cheveux d'or se détacha du crâne du dragon.

V2 : Il enleva alors sa ceinture et attacha tous les cheveux du monstre ensemble. Eole fit souffler un vent si fort dans la grotte que les cheveux d'or se détachèrent du crâne du dragon.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°19) :

B : ...la tour s'effondra **et** le prince rattrapa la princesse qui tombait

D : La sorcière rentra dans la tour qui s'effondra. Alban attrappa la princesse qui tombait...

Copie de Corentin (6^e2, sujet N°4, brouillon) :

Je regarda le marin qui avais d'êja disparu. **et** Nous repartimes avec 3 hommes en moins.

Certaines suppressions révèlent un apprentissage de la description :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°13) :

B : ...la table est en verre avec des pieds en fer et une nape sublime ornée de broderies...

D : La table est en verre avec des pieds en fer

La nappe est brodée

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°18) :

B : Une grande table ornée de chaises rustiques occupent la terrasse en pierre **et** au fond du jardin cachée par la végétation se trouve la piscine.

D : Une grande table ornée de chaises rustiques occupent la terrasse en pierre. Au fond du jardin cachée par la végétation se trouve la piscine.

Dans cet extrait, Natacha met en valeur le circonstanciel, par un détachement, suite à l'ajout d'un point.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°13) :

B : Sur les murs, on peut admirer de ravissantes fresques dorée ~~et~~ au sol un beau tapis rouge ~~qui~~ est posé sur du carrelage blanc.

D : Sur les murs, on peut admirer de ravissantes fresques dorées et des fenêtres dont les rideaux en velour assombrient la salle. Au sol, un beau tapis rouge est posé sur du carrelage blanc...

Ici, elle expérimente la progression à thèmes éclatés.

Dans une copie, la suppression de *et*, qui coïncide avec la création de plusieurs phrases, a accompagné les ajouts :

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

V1 : Il se battit tout deux pendant des heures ~~et~~ au moment ou Hercule flancha il donna un coup ultime...

V2 : ... ils se battèrent pendant des heures. Des coups à gauche à droite et encore des coups. Mais jamais Arès n'avait l'air fatigué son plastron en or reluisant à la lumière du soleil qui chauffait le sable de l'arène. Zeus qui était le juge du combat était fier de son fils. Le glaive d'or d'Arès était magnifique alors que celui d'Hercule était peut-être piteux mais c'était celui qui l'avait accompagné pendant ses combats.

Le moment ou Hercule flancha il donna un ultime coup...

Si les polysyndètes sont remarquables dans certaines œuvres littéraires, elles sont pourtant moins appréciées dans les écrits scolaires. En effet, il est plus courant d'apprendre aux élèves à construire les énumérations en listant les éléments au moyen de virgules, le *et* reliant les deux derniers. Natacha répond à cette norme dans la copie suivante :

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°1, brouillon) :

On a visités des choses fantastiques comme : le chantier de l'Hermione **et**, la Corderie royale et l'arsenal de rochefort **et**, fort Boyart et ma visite préférée le Puy du fou.

Les suppressions de *et* changent parfois le rythme du passage, sans obéir à une norme précise :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°1) :

B : Ses traits son fin, ses yeux sont tipés **et** elle n'est pas très grande.

D : Ses traits son fin, ses yeux noirs et tipés, elle n'est pas très grande.

On remarque également que la suppression de *et* s'associe à plusieurs reprises à une maîtrise des relatives :

Copie de Jade (7^e1, sujet n°13) :

/ qui /

Mais les ogres étaient cachés **et** bondirent sur elle et la firent prisonnière.

Le passé simple exprime ici une action de premier plan mise en relief par le passage au second plan de la description à l'imparfait.

Une copie laisse à penser que l'élève a pris conscience de la surexploitation de *et* :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°5, brouillon) :

Le lendemain il s'excuse lendemain il arrive à l'école avec plein de petites choses. Des bracelet pour Anna, et des bonbons pour Lucas. **et**...

Finalement Tom ~~est très gentil~~ n'est pas si méchant.

Dans ce passage, Natacha supprime *et* pour lui préférer *finalement*, après un retrait à la ligne, pour clore sa description.

Enfin, certaines suppressions de *et* permettent aux textes de gagner en cohérence, comme ici :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°25) :

B : Il allait renoncer lorsqu'il aperçu la colom **et** ssavait exactement ou se situer les pommes d'orrée.

D : Il allait renoncer lorsqu'il s'aperçu la colombe, elle s'avait exactement ou se situait les pommes d'orrée.

Ici, Alexandre supprime le *et* qui perturbe la lecture puis ajoute le pronom *elle* manquant. En effet, dans son texte, la colombe est un personnage-clé, un adjuvant pour le héros dans sa quête.

5.1.3.1.2. Les autres connecteurs

Malgré l'importance des suppressions concernant *et*, 55 opérations concernent d'autres connecteurs : *mais, alors, puis, d'abord, même*, etc. Il est à noter que 39 d'entre elles ont été réalisées par les élèves jugés « avec des facilités » par les enseignantes.

Dans un article consacré plus particulièrement au connecteur *mais*, Garcia-Debanc rappelle les missions que remplit un connecteur :

- « un connecteur articule des entités sémantiques » (1998 : 139) ;
- « un connecteur prescrit l'orientation argumentative des éléments qu'il articule » (*ibid.* : 140) ;
- « un connecteur assigne un poids argumentatif relatif aux éléments articulés » (*ibid.* : 141) ;
- « un connecteur permet de donner des indications sur les prises en charge énonciatives » (*ibid.* : 141) ;
- « un connecteur guide les inférences » (*ibid.* : 141).

Puisque les connecteurs remplissent ces missions, quels rôles peuvent alors jouer leurs suppressions ?

Les élèves sont tout d'abord amenés à supprimer des connecteurs pour éviter des redondances :

Copie d'Inès (6^e1, sujets n°6 et 7) :

V1 : Nous arrivâmes **ensuite** au Pays des morts, c'était terrifiant, nous allâmes ensuite chez Les Sirènes...

V2 : Nous arrivions au Pays des morts, c'était terrifiant. Nous allâmes ensuite chez Les Sirènes...

Il faut préciser ici la présence de six occurrences d'*ensuite* dans la copie.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°7, brouillon) :

— D'après les caméras de surveillance, c'est un homme cagoulé qui aurez volé le vase / mon collègue vient de me le signaler / indiqua le gardien

— Je vais **done** aller au poste et chercher des empreintes ressemblantes à celle-ci...

Dans cet extrait, l'élève met en scène un policier qui intervient après un vol dans un musée. Le connecteur *donec* peut paraître inutile dans le discours de l'agent de police puisque celui-ci évoque l'observation d'un protocole plutôt qu'un raisonnement signalé par *donec*.

Copie d'Inès (CM2, sujet n°8 et 9) :

V1 : Ils commencèrent à préparer le bateau p , **tout d'abord** Amandine vérifia que l'ancre était bien en place, puis...

V2 : Ils commencèrent à préparer le bateau, Amandine vérifia que l'encre était bien en place, puis...

Tout d'abord peut paraître redondant à côté du verbe *commencèrent*. De plus, le verbe *préparer* induit une suite de vérifications. Inès a conservé le connecteur *puis* pour montrer les différentes étapes réalisées par le personnage.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°1, brouillon) :

Enfin à la fin de l'année quand je l'ai quitté, je me suis rendue compte que j'avais eu beaucoup de chance de tomber sur une aussi gentille personne.

L'expression *fin de l'année* rend inutile le connecteur *enfin*.

Dans certains cas, les suppressions de connecteurs n'améliorent pas particulièrement la copie définitive, mais le texte final reste correct.

Copie de Louis (6^e2, sujet n°6, brouillon) :

... il faisait beaux, du guout noir ~~du ciel~~ du ciel de la nuit du guout mousseux ~~des je~~ du ciel des jour nuageux. Or ~~un jour~~ le ciel en eut mare de voir toute ses personnes manger
/ Wende /
et dormir.

Louis a peut-être pensé que l'indication temporelle *un jour* était inutile dans la mesure où le connecteur *or* et l'emploi du passé simple signalaient déjà l'annonce d'une nouvelle péripétie.

Copie d'Andrew (6^e2, sujet n°6) :

B : Il pris un couteau et se mit a couper le ciel pour le vendre et **ainsi** accomplir son objectif.

D : Il prit un couteau et se mit à couper le ciel pour le vendre et accomplir son objectif.

Si Andrew a supprimé *ainsi*, c'est peut-être parce qu'il a considéré que l'expression *accomplir son objectif* induisait déjà le but du personnage.

Copie de Jade (7^e1, sujets n°13 et 14) :

V1 : — Nous n'avons plus qu'à escalader et trouver l'épée.

La paysanne grimpa **donc** sur le dos de Doudou qui s'envola.

V2 : — Nous n'avons plus qu'à escalader et trouver l'épée.

La paysanne grimpa sur le dos de Doudou qui s'envola.

Pour Jade, le connecteur *donc*, qui correspond au passage à la narration des actions décidées dans le dialogue, était peut-être inutile au regard de l'information donnée par le personnage dans le dialogue : l'escalade était la seule option possible.

J'ai également relevé dans mon corpus des suppressions de connecteurs intéressantes, dans la mesure où elle permettent une meilleure gestion de la chronologie des actions.

Copie de Natacha (7°2, sujet n°5, brouillon) :

/ Tom /

/ Le lendemain /

Il est bien contrarié car tout le monde et contre lui. **Alors** il s'excuse ~~et~~ le lendemain il arrive à l'école avec plein de petites choses.

Ici, la suppression d'*alors* s'accompagne d'un déplacement intéressant de l'indication temporelle *Le lendemain*. L'élève parvient progressivement à mettre en place une chronologie plus aboutie.

Certaines suppressions révèlent un travail syntaxique complexe de la part de l'élève :

Copie d'Assia (7/11/4) :

/ rentrèrent /

/ hurler /

B : Les enfants rentrent chez eux et ~~voiy~~ avait vu leurs parents. **Puis** les parent ~~crier~~ de joie pleurer, sauter, de joie il était heureux par ce qui venter de ce passer.

D : Les enfants rentrent chez eux et voyent avait vu leurs parents hurler pleurer, sauter de joie ils était heureux par ce qui venter de ce passer.

La suppression de *puis* a un double intérêt. Elle permet d'éviter la répétition de *parents* d'une part, et montre la simultanéité des actions et des émotions : les retrouvailles et la joie ressentie par les personnages d'autre part.

Copie de Louis (5/25/4) :

B : Nous accostâmes sur une île. **Alors**, avec mon groupe d'homme et moi pleurèrent à chaude larme de la perte de mes amis...

D : Nous accostâmes une île sur laquelle mon groupe d'homme et moi pleurèrent à chaudes larmes de la perte de mes amis...

Là encore, le *alors* supprimé s'accompagne d'un enchaînement par une subordonnée relative complexe.

Certains connecteurs peuvent également être retirés dans la version finale pour éviter une certaine oralité, comme dans l'exemple suivant :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°1) :

B : Elle n'est pas très sévère avec moi. **Même** elle est très patiente, et très calme.

D : Elle n'est pas très sévère avec moi. Elle est très patiente et très calme.

Natacha préfère peut-être supprimer *même* plus adapté à l'oral, lorsque l'on veut renchérir au sein d'une description.

J'ai repéré certaines suppressions de connecteurs étonnantes au sein de corpus. Malheureusement, je n'ai pas pu mener d'entretiens d'explicitations, mais d'autres recherches seraient intéressantes à mener en ce sens. En effet, dans les copies suivantes, des connecteurs pourtant pertinents ont été retirés de la version finale. Cependant, le texte définitif est là encore tout à fait acceptable du point de vue syntaxique et sémantique.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°5) :

/ soudain /

B : Il s'approcha de son guide mais, il disparut.

D : Il s'en approcha mais il disparut.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°5 et 6) :

V1 : Tout devenait blanc et soudainement disparaissait. Il fit **alors** demi-tour et vit le gros réveil rouge.

V2 : Tout devenait blanc et soudainement disparaissait. Il fit demi-tour et vit le gros réveil rouge.

Copie d'Inès (CM2, sujet n°5) :

V1 : Le lendemain Antoine continua les recherches, il trouva la bouteille d'oxygène de John et s'inquiéta encore plus. John se fessa réveiller par la baleine et remonta sur son dos. Quand **tout à coup** il aperçoit son équipier.

V2 : Le lendemain Antoine continua les recherches, il trouva l'équipement de John et se faisait encore plus de soucis. Tandis que John se fessa réveiller par la baleine quand il aperçu Antoine, il décida de le rejoindre...

Dans cet extrait, c'est l'ajout de *tandis que* qui entraîne une réorganisation du paragraphe et qui provoque la suppression malheureuse de *tout à coup*.

Copie d'Andrew (6^e2, sujet n°4) :

B : Je pensais à mon fils, Télémaque avec beaucoup de peine, car je ne l'avais pas vu

/ Mais /

grandir. Je ne pu terminer mon songe que mes compagnons s'affolaient sur le pont.

D : Je pensais à mon fils avec beaucoup de peine. Je ne put terminer mon songe que mes compagnons s'affolait sur le pont.

Le *mais* aurait pu être conservé car il marquait la fin de l'isolement du personnage et le retour à l'action.

Copie de Louis (5/25/6) :

/ Wende /

/ Alors /

B : Or ~~un jour le ciel~~ en eut mare de voir toute ses personnes manger et dormir. ~~Or~~ le soir quand tout les habitants dormaient paisiblement il s'éloigna ~~haut~~ vers le haut.

D : Mais les habitants, qui étaient bête n'écouterent pas le puissant Wende et continuèrent à manger à leur guise sans se soucier de ce qui allait se passer le lendemain. La nuit le ciel attendit que tout le monde soit endormi. Et il s'éleva dans les airs très très haut.

On peut penser que le recours au passé simple a été perçu comme suffisant pour assurer la succession des actions. La disparition des connecteurs est aussi concomitante de changements profonds qui enrichissent la dynamique actionnelle.

Copie de Louis (1/29/23) :

/ faisait sa promenade /

B : Un jour qu'il ~~était~~ avait l'esprit ailleurs ~~il~~ et qu'il ~~marchait~~ il se retrouva dans une clairière. Et dans cette clairière il se rappela~~it~~ de tout. **Or**, dans son enfance il possédait un cheval grand, beau, obéissant, rapide et musclé.

D : Un jour qu'il se promenait et qu'il avait l'esprit ailleurs il se retrouva dans une prairie, et... d'un coup il se rappela que dans son enfance il avait possédé un cheval, ce cheval était grand, fort, beau, intelligent, rapide et obéissant.

Le connecteur *or* présent au brouillon, signalait une opposition inadaptée à la situation. La suppression s'accompagne d'une réorganisation de la syntaxe, avec la subordonnée dépendante de *se rappela*.

La suppression d'un connecteur peut être le signe d'un changement énonciatif :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25) :

B : — Je souhaiterais que tu retrouve l'anneau de la princesse. répondit le garçon
— ~~Pas de problèmes!~~

/ le poisson plongea /

Et plouf ~~il se retrouva dans l'eau,~~ **mais** il n'y avait pas d'anneau dans le lac. **Or** Il y avait les concurrents qui avait changé de lac l'anneau.

D : — Je souhaiterais retrouver l'anneau de la princesse. répondit Mathias.

Et le poisson plongea et revint en disant :

— Désolé, il n'y a pas d'anneau dans ce lac. Il n'y avait pas d'anneau car les concurrents l'avaient changé de place...

Les suppressions de *mais* et *or* s'accompagnent de l'ajout dans la copie définitive de *car* qui justifie l'échec du poisson et la responsabilité des concurrents. La copie définitive montre que Louis travaille l'alternance entre le discours direct et le récit, même s'il ne le manifeste pas par un passage à la ligne.

Enfin, certains connecteurs sont supprimés pour réagencer des passages, en créant des phrases plus courtes.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°19) :

B : Le dragon arriva lui lança des flammes mais tout lui revenait dessus **alors** il ~~tombe~~ s'écroula à terre il était mort.

D : Le dragon lui envoyait des flamme mais la combinaison renvoyait tout. Le dragon s'écroula il était mort.

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°7) :

/ tuer /

B : Puis ils arrivaient à l'île du soleil où Ulysse avait ~~manger~~ les bœuf qui faisait plaisir

/ chez /

aux soleil Zeus très méontant **aussi** les envoits ~~vers~~ Calypso quand il arrive là bas Calypso le fait restait pendant 3 ans **puis** il rebatit un navire en 4 jour et il arriva chez les Phéanciens...

D : Puis ils arrivèrent à l'île du Soleil où les compagnons d'Ulysse avait tuaient et mangeaient les bœufs qui faisait plaisir au Soleil. Zeus très mécontant, il les envoyèrent tous chez Calypso. Quand il arriva Ulysse là-bas Calypso le fait restait pendant 3 longue années. Ulysse rebâtit un navire en 4 jours et il arriva chez les Phéaciens.

Dans cet extrait, on observe à nouveau le passage de la période à la phrase graphique. Même si la répétition de *puis* pouvait être intéressante pour expliquer ce qui se passe pendant la période de trois ans, Yassine supprime les nombreux connecteurs et privilégie l'emploi de la ponctuation.

Si les connecteurs permettent de lier les différents éléments structurants d'un texte, la ponctuation a également un rôle majeur.

5.1.3.2. La ponctuation

Les travaux en psycholinguistique ont mis en évidence la mise en place progressive du système de ponctuation chez les jeunes scripteurs. On sait que les premiers signes de ponctuation apparaissent dès la classe de CP. (Fabre, 1988), notamment le point que Fabre qualifie « d'archiponctème » (*ibid.*). La virgule, quant à elle, est utilisée à partir du CE2 (Chanquoy, 1991). Les élèves ont souvent des difficultés à différencier la virgule et le point et ce n'est qu'à partir de la classe de CM2 que leur utilisation est correcte (Fayol, 1981).

Dans son article de 1991, Daniel Bessonnat passe en revue les pratiques des élèves selon les signes de ponctuation. Le signe de ponctuation le plus utilisé est la virgule :

Assurément le signe le plus polyvalent, le plus usité avec le point, à la fois nécessaire et facultatif, la virgule donne le tournis à l'enseignant, d'autant que l'élève ne la perçoit pas précisément comme problématique. On sait que ce signe, qui va apparaître très vite après le point et le blanc, chez les apprentis scripteurs de 6-7 ans, va longtemps fonctionner comme un super-signes qui concurrencera le point et englobera des valeurs sémantiques exprimées par d'autres signes ultérieurement comme les deux points. (1991 : 37).

Si la virgule est si courante, c'est parce que Bessonnat, reprenant les travaux de Jaffré (1988), en recense quatre emplois :

[...] la virgule d'imitation, née d'une stratégie de copie (celle que l'enfant repère à l'entête d'une lettre ou sur la date inscrite au tableau) ; la virgule de coalescence placée en fin de ligne pour signifier que ça continue ; la virgule de segmentation, correspondant à une pause dans l'oralisation du texte, dont l'emploi le plus constant concerne les énumérations, et enfin la virgule de compromis, véritable marqueur de phrase, que l'élève — par peur de suspendre le flux d'écriture ? par peur d'opter pour une rupture plus coûteuse ? — utilise en lieu et place du point. (*ibid.* : 37).

Le point est un signe de ponctuation fort qui permet aux élèves de segmenter leur écrit en fonction de leurs idées.

L'usage du point dans les productions d'élèves de collège, comme nous le confirment les études des psycholinguistes, n'obéit pas à une logique phrastique mais textuelle. Partant de là, les élèves l'utiliseront pour marquer une coupure forte au mépris de la norme syntaxique (cf. dans les phases de complication d'un récit : « .Quand tout à coup... ») et reculeront ailleurs devant cette décision coûteuse de rupture pour lui préférer la virgule ou certains connecteurs, occupés qu'ils sont à traiter des paquets de pensée ensemble. (1991 : 35).

Le point-virgule et les deux-points sont extrêmement rares dans les corpus scolaires :

Quant au point-virgule, promu signe stylistique, et instrument rythmique de la littérature classique ou romantique, sa maîtrise ne saurait être que tardive et on a peu de chance d'en voir un usage raisonné sous la plume d'élèves qui utilisent encore la virgule interphrastique. [...]

D'un point de vue didactique, l'urgence recommande d'initier les élèves à la valeur logique des deux-points si utiles dans un texte argumentatif ou explicatif pour impliciter certains rapports, faire l'économie de connecteurs et réguler une phrase complexe. (*ibid.* : 40).

Le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points de suspension font partie de la ponctuation dite *expressive*, celle qui permet de rythmer un texte en insérant des émotions et des sensations.

On entre ici dans le secteur des signes affectifs, censés exprimer à l'écrit les intonations, les hésitations du débit de parole de l'oral. (*ibid.* : 41).

Les guillemets, les parenthèses et les tirets sont des signes de ponctuation qui génèrent un décrochage énonciatif.

Les élèves de collège ne les emploient pas dans toute l'étendue de leurs fonctions et, quand ils le font, sont confrontés à de redoutables problèmes de mise en texte motivés

par la nécessité de garder présent à l'esprit le fil conducteur tout en effectuant l'insertion d'un énoncé décroché. (*ibid.* : 42)

J'ai recensé 135 suppressions de signes de ponctuation dans mon corpus :

- 56 suppressions de virgules ;
- 27 suppressions de points ;
- 15 suppressions de tirets ;
- 14 suppressions de points d'exclamation ;
- 9 suppressions de deux-points ;
- 8 suppressions de guillemets ;
- 3 suppressions de points d'interrogation ;
- 2 suppressions de points-virgules ;
- 1 suppression de points de suspension.

Parce qu'ils montrent une meilleure adaptation aux règles d'écriture des dialogues, les suppressions de guillemets et de tirets seront étudiés en 5.2.3.

Quant aux points d'interrogation et aux points d'exclamation, ils seront analysés en 5.2.1.1. puisqu'ils révèlent une meilleure maîtrise du genre du récit.

Afin de faciliter la lecture, certaines suppressions seront soulignées.

5.1.3.2.1. Les virgules

Certaines suppressions permettent de réunir deux mots ou des groupes de mots de même fonction grammaticale autour d'une conjonction de coordination. C'est le cas avec *et* dans les exemples suivants :

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°3) :

B : Jane est très grande, et très mince.

D : Elle est très grande et très mince.

La suppression de la virgule permet à Natacha de réunir les deux groupes adjectivaux dans cette description.

Les suppressions de virgules permettent également de réunir un sujet et son verbe, conformément à la norme du français :

Copie de Louis (6^e2, sujet n°3) :

B : Les deux amis, brulèrent le géant et s'en allèrent.

D : Les deux amis incinérèrent le géant et s'en allèrent.

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°4) :

B : Ce jeune prince, était si riche qu'il posséder

D : Ce jeune prince était si riche qu'il possédé

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°11) :

B : Celle-ci, se multiplia.

D : Celle-ci se multiplia.

Certaines suppressions de virgules coïncident avec une réorganisation complète d'une phrase ou avec la volonté d'en changer le rythme :

Copie de Clémence (6^e5, sujets n°7 et 8) :

V1 : Quoi, vous s'avez ou il est, et vous me le dites pas ??? hurla le gardien.

V2 : Quoi ! vous savez qui est le coupable et vous me le dites pas ? hurla le garde.

Clémence supprime la virgule dans cette phrase afin d'accélérer le rythme. En réunissant les deux propositions, on perçoit mieux l'énervement du gardien : une communication efficace entre la victime et la police est essentielle pour résoudre cette enquête.

Copie d'Inès (3/10/1 et 3/10/5) :

V1 : Amandine mis l'encre, et pendant ce temps Antoine replia les voiles.

V2 : Antoine mis les voiles, Amandine enleva l'ancre et Tom se mit à naviguer, la mer était agiter.

Là encore, la suppression de la virgule permet de changer le rythme, puisque dans la première version, les personnages sont à l'arrêt tandis qu'ils redémarrent dans la deuxième version. Elle montre également une réorganisation complète : l'action d'Antoine est déplacée en tête de phrase, puis vient l'action d'Amandine. Inès ajoute ensuite l'action de Tom, un autre personnage.

Certaines suppressions de virgules peuvent avoir un impact considérable sur le sens de la phrase, en supprimant une apposition, comme dans l'exemple suivant :

Copie de Jade (7^e1, sujets 12 et 13) :

V1 : Mais un jour, triste, comme aux temps de guerre, la jeune fille quitta le village sans un bruit.

V2 : Mais un jour triste, comme aux temps de guerre, la jeune fille quitta le village sans un bruit.

La suppression de la virgule change complètement le sens de la phrase. Au brouillon, on comprend que c'est la jeune fille qui est attristée, ce qui l'amène à fuir de son village. Sur la copie définitive en revanche, Jade insiste sur l'ambiance morose de la situation, en réunissant le substantif *jour* et l'adjectif *triste*.

Les suppressions peuvent également corriger des erreurs de surponctuation :

Copie de Jade (6^e2, sujet n°2) :

B : ...elle n'eut que le temps d'entendre son père disant : « C'est sûrement ça, l'ogre les a enlevées » et sa mère sanglotant « Mes pauvres filles... », Tout à coup, tout s'éclaira dans sa tête...

D : ...elle n'eut que le temps d'entendre son père disant : « C'est sûrement ça, l'ogre les a enlevées » et sa mère sanglotant « Mes pauvres filles... » Tout à coup, tout s'éclaira dans sa tête...

Ici, Jade supprime la virgule inutile après les points de suspension.

Elles permettent aussi de réunir une subordonnée relative et son antécédent :

Copie d'Inès (CM2 sujets n°1 et 5) :

V1 : Tout à coup au loin , Antoine aperçois une baleine géante, qui a l'air menaçante...

V2 : Tout à coup, au loin , Antoine aperçois une baleine géante qui à l'air menaçante !

Un nom et son complément :

Copie d'Assia (CM2, sujets n°8 et 9) :

V1 : Le Capitaine Mathieu Romain a un seul rêve : atteindre le volcan , d'or.

V2 : Le Capitaine Mathieu Romain a un seul rêve : atteindre le volcan d'or...

Ou un verbe et son complément :

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°4) :

B : Puis les parent hurler pleurer, sauter, de joie il était heureux par ce qui venter de ce passer.

D : ... avait vu leurs parents hurler pleurer, sauter de joie ils était heureux par ce qui venter de ce passer.

5.1.3.2.2. *Les points*

Les suppressions de points répondent à un besoin de réorganisation de la phrase, comme dans l'exemple suivant :

Copie de Clémence (6^e5, sujets n°2 et 3) :

V1 : Mais d'un coup un homme avec impair et sans tête la poussa dans la cage des crocodiles. Et hurla de peur. Et on n'entendu plus rien...

V2 : Mais d'un coup un homme avec impais et surtout sans tête la poussa dans la cage des crocodiles et, on entendu plus rien...

Clémence respecte par la même occasion la norme selon laquelle la conjonction *et* ne se trouve pas en tête de phrase (cf. 5.1.3.1.1.).

Les suppressions de points permettent surtout de réunir des mots ou des groupes de mots maladroitement séparés.

L'élève peut réunir une subordonnée relative à son antécédent :

Copie de Corentin (7^e2 , sujet n°12) :

B : A la montagne j'aime bien être en hauts de la solire. la haus on sent lair frais. qui se promène.

D : A la montagne j'aime bien être en hauts de la Solire. la haus ont sens lair frais qui se promène.

Il peut supprimer une épexégèse pour réorganiser la phrase ou pour montrer un choix stylistique :

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°17) :

B : En arrivent devant le manoir. ils entrère dans le jardin : il y avait du chardon, des arbres mort, de la boue partous et pas un grin d'herbe ne pousse.

D : Ils entrère dans le manoir il y avait plein de chat noir, des toiles d'arégner puis des armures de chevalié sans oublier des bruis pisard.

Il peut réunir un verbe et son groupe prépositionnel :

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°25) :

B : Matiase se retourna et pris un caillou et la geta sur le recin qui se pris la pierre. dans la tête mourra

D : Mathias se retourna et pris une énorme pierre et le geta sur le recin qui se la prit dans la tête il mourrut

Ou un verbe et son complément :

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°3) :

B : Le géant frappa en pleine tête. Enkidou s'écroula.

D : Le géant frappa, en pleine tête, Enkidou, qui s'écroula.

Ici, la suppression du point engendre un ajout intéressant de relative.

5.1.3.2.3. Les deux-points

Les élèves suppriment certains deux-points inutiles dans leur narration :

Copie d'Inès (CM2, sujets n°5 et 8) :

V1 : John un chercheur d'or dans les fonds marins alla chercher son équipe dans la quelle il y avait : Amandine Verena océanologue, Christine Bagou géonologue, Antoine Hallyday et Céline Michel plongeurs, Tom Pit navigateur...

V2 : John Smith un chercher d'or dans les fonds marins ,alla chercher son équipe dans la quelle il y avait Amandine Verena ethnologue , Antoine Hallyday plongeur , Céline plongeuse , Tom Pet navigateur et Christine Bagou géaonologue...

Dans cet extrait, les deux-points sont inutiles dans la mesure où l'élève a déjà mis en place un présentatif : *il y avait*.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°19) :

B : Il enveloppa la princesse d'argile. Attenda quelques secondes qu'elle sèche : et donna un énorme coup d'épée dans la boule d'argile.

D : Il enveloppa la princesse d'argile, attenda quelques minutes qu'elle sèche et donna un énorme coup d'épée dans la boule d'argile.

Copie de Louis (6^e2, sujet n°4) :

B : Alors je saisis l'occasion : et moi et mon petit groupe d'homme nous tranchâmes la tête de cet animal marin.

D : Alors je saisis l'occasion et je trancha la tête de cet animal marin.

Copie d'Alexandre (6^e5, sujets n°2 et 3) :

V1 : Dans le museum : tout les animaux Préhistoriques était intact.

V2 : Dans le musem tout les animaux était intact.

Dans ces extraits, les deux-points jouent plutôt le rôle de virgules facultatives et ne marquent pas l'apport d'explication. Leur suppression témoigne donc d'une meilleure appréhension de leur fonction.

5.1.3.2.4. Les points-virgules

Les points-virgules sont rares dans les textes d'élèves de cycle 3 : je n'ai recensé que 2 suppressions, dont une seule pertinente :

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°1) :

B : Il vit des sphinx ; et des grosses collonnes.

D : Il vit des sphinx et des grosses collonnes.

Ici, le point-virgule sépare non pas deux propositions mais deux groupes nominaux.

5.1.3.2.5. Les points de suspension

Je n'ai relevé qu'une seule suppression de points de suspension dans le corpus :

Copie de Louis (1/29/12) :

B : C'est en plein dans les Alpes. On sent la fraîcheur de l'air. On peut même voir des... biches sauvages des aigles des corbeaux sauvages il y a une petite piscine

D : C'est en plein dans les Alpes dans un petit village. Le matin quand on se lève et on sors dehors, et là... On sent la fraîcheur de la montagne. Il y a une immense forêt de Sapin. On peut même voir des biches, des aigles de toutes sortes royaux ect...des corbeaux ... et même des trous de taupes

Dans cet extrait, la suppression peut aussi être envisagée comme un déplacement. Louis déplace les points de suspension en fin d'énumération pour indiquer la profusion d'animaux.

5.1.3.3. *Les autres suppressions*

D'autres suppressions intéressantes, qui témoignent d'une prise en compte de la segmentation et du liage dans un texte, ont été relevées dans le corpus.

Certaines suppressions s'inscrivent dans un travail autour des constructions syntaxiques :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°3) :

B : Elle ne met jamais de pantalons même l'hiver quand il fait froid elle est en collant à la limite en short **que** pour les balades.

D : Elle ne met JAMAIS de pantalons toujours en jupe. Pour les balades elle est en short.

Louis supprime la formulation négative restrictive construite autour de *que* pour réaliser deux phrases indépendantes avec l'antéposition du complément *pour les balades* qui remplit un rôle de cadratif.

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°3, brouillon) :

Gilgamesh avec l'épée d'Enkidu trancha la tête du géant ~~est~~ qui tomba au sol.

Le *est*, probablement un *et* mal orthographié, est inadapté avec la construction d'une relative.

Copie de Corentin (6^e2, sujet n°4, brouillon) :

Puis l'un deux mes homme éfayer cria, ~~que est~~ – certain ne veulent pas sortir de la calle, ils ont trop peur. »

Corentin a privilégié ici un dialogue : la suppression révèle le passage du discours indirect au discours direct.

Enfin, des suppressions corrigent des erreurs ou des redondances :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°6) :

B : Il **n'**essaie de ne pas se faire remarquer.

D : Il essaie de ne pas se faire remarquer.

Ici, Louis a repéré le doublement maladroit de la négation.

Ainsi, tous les exemples de suppressions que nous avons vus montrent que les jeunes scripteurs apprennent progressivement à privilégier les unités graphiques plutôt que les unités syntaxiques, conformément à ce qui est enseigné à l'école. Cependant, lorsque les élèves réussissent à construire leurs phrases, il rencontrent parfois d'autres problèmes liés aux reprises anaphoriques.

5.1.4. La construction de la référence

Quand on lit de grands corpus d'écrits scolaires (Bonnet, Corblin, Elalouf, 1998, Gunnarsson-Largy, Auriac-Slausarczyk, 2013, Cappeau, Roubaud, 2018), on remarque rapidement des ambiguïtés référentielles et des contradictions dans les chaînes de référence. Parfois, le lecteur doit aussi effectuer des inférences importantes pour rétablir une cohérence d'ensemble. Par ailleurs, on repère souvent dans les textes d'élèves des répétitions maladroites. Ces difficultés amènent les enseignants à construire des séances pédagogiques autour des anaphores.

Les textes qui révèlent l'emploi de reprises anaphoriques sont souvent valorisés. Ainsi, les suppressions de reprises anaphoriques – coûteuses à mettre en place pour un élève de cycle 3 – peuvent sembler *a priori* non pertinentes. Ce n'est pourtant pas toujours le cas.

Dans mon corpus, parmi les 55 suppressions concernant des reprises anaphoriques, on compte :

- 31 suppressions de pronoms personnels ;
- 1 suppression de démonstratif ;
- 2 suppressions de possessifs ;
- 7 suppressions de pronoms relatifs ;
- 10 suppressions de groupes nominaux anaphoriques ;
- 1 suppression de terme générique.

Les élèves suppriment tout d'abord des reprises anaphoriques pour réagencer le texte suite à des modifications :

Copie d'Inès (3/10/1 et 3/10/5) :

V1 : John rappela la baleine en poussant des cris, elle arriva. **Le capitaine** lui demanda de les mener au trésor, John remonta sur son dos...

V2 : John appela la baleine et lui demanda de le ramener où il avait aperçu le trésor, il monta sur son dos...

Suite à la suppression de *en poussant des cris, elle arriva*, l'élève décide de regrouper dans une même phrase les actions de John. La reprise *le capitaine* devient ainsi superflue.

Certaines suppressions permettent de simplifier ou de retravailler des constructions syntaxiques :

Copie de Louis (7^e, sujet n°20) :

B : Il monta en haut et se fit enlever par un nuage **qui** le déposa dans un jardin **ou** il avait des salades **qui** le transformait les hommes en ânes et d'autres **qui** redonnait l'apparence humaine.

D : Il monta au sommet de la montagne un nuage l'enleva et le déposa dans un jardin où il y avait 2 sortes de salades une qui transformait en âne et une qui redonnait son apparence.

Lors de la réécriture, l'élève retire la tournure passive et en conséquence la relative *qui le déposa dans le jardin*. La présentation de l'information, dans la deuxième version, est également retravaillée grâce à l'ajout de *2 sortes de salades*, même si on peut regretter un manque de ponctuation.

Copie d'Andrew (7^e1, sujet n°9) :

Je rentrai donc chez moi par la porlillère pour chien .. ~~que~~ je / l'/ avais complètement oublier.

Après les points de suspension, Andrew a privilégié une reprise anaphorique du substantif *porlillère* (portière) au moyen d'un pronom dans une nouvelle phrase, et a ainsi abandonné la relative introduite par *que* moins adaptée après la rupture instaurée par la ponctuation forte.

Copie d'Inès (6/9/4) :

B : ils prirent leurs enfants dans leurs bras, **ils** les embrassèrent

D : ils prirent leurs enfants dans les bras et les embrassèrent

Inès privilégie judicieusement la coordination à la juxtaposition dans cet extrait.

Dans certains cas, les suppressions montrent une meilleure identification des référents :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°25, brouillon) :

Une fois dans l'eau il aperçu le poisson qu'il l'avait sauvée.

Pour ce sujet, les élèves devaient poursuivre le récit d'une rencontre entre un garçon, Mathias, et un poisson. C'est bien Mathias qui avait précédemment sauvé l'animal, et non l'inverse. Le pronom personnel *l'* devait donc être retiré, et nécessitait une relecture attentive de la part de l'élève du point de vue phonologique.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°24) :

B : la mouche regréta beaucoup. un jour **il** décida d'aller délivrer sont amis.

D : la mouche regréta beaucoup et décida d'aller libérer son ami.

Corentin supprime heureusement le pronom *il* inapproprié qui perturbait la lecture. Dans son récit, c'est bien la mouche qui part en mission.

Copie de Jade (6^e2, sujet n°2) :

/ **ils** / / a /

B : il saisit la demoiselle et s'envolèrent

D : il saisit la demoiselle et s'envola

Dans la copie de Jade, l'animal adjuvant joue un rôle prépondérant dans la réalisation de la mission. La suppression du pronom personnel *ils* associée à la modification du verbe montre la passivité de la jeune fille qui attend d'être sauvée.

Par ailleurs, dans les programmes scolaires, on privilégie l'apprentissage de la construction de la phrase selon le modèle SVO (Sujet-verbe-complément d'objet), alors que cela n'a pas toujours été le cas (Fournier, 2001). Des suppressions de pronoms personnels coréférentiels observées dans les extraits suivants semblent marquer l'adaptation à cette exigence :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°2) :

B : A chaque question qu'ont lui pose, son visage devient rouge comme pivoine et **il** baisse la tête.

D : A chaque question qu'ont lui pose, il rougit et baisse la tête et rougit.

Dans cet extrait, Louis remplace d'abord *son visage devient rouge* par *il rougit* et supprime par conséquence le pronom *il* placé devant le verbe *baisse*. Louis montre ainsi une adaptation aux usages actuels qui privilégient l'ellipse du pronom personnel.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25) :

B : Plouf ! le poisson plonge et 2 min après **il** ressorti avec l'anneau.

D : Il plongeait..... Et revint 2 minutes après avec l'anneau.

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°9) :

B : Au bout d'un certain temps il aquésçia, et **il** lui préta l'éclair de foudre, une épée très puissante qui appartenait à Zeus.

D : Il réfléchit peu, car il savait que son fils n'allait pas le traïr, puis lui donna l'éclair de foudre, une épée en diamant très puissante.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°26) :

B : et de plus en plus les loups se rapprochaire le matin il demontère la tente et **ils** partiren en laissant les peau de loups.

D : et de plus en plus les loups se rapprochait le matin il demontaire la tente et partirent. en laissant les peau de loups.

Copie d'Inès (6^e1, sujets n°6 et 7) :

V1 : Puis nous allâmes chez Circé, c'est une sorcière, elle a drogué plusieurs de mes compagnons, elle les a transformés en cochons et **elle** a tenté de m'ensorceler.

V2 : Puis nous allions chez Circé, c'est une sorcière, elle a drogué plusieurs de mes compagnons et a tenté de m'ensorceler.

Les élèves repèrent également des redondances, lorsque le sujet est exprimé par un groupe nominal suivi d'un pronom anaphorique, caractéristique à l'oral :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°1) :

B : Mon grand père : **Il** est grand très très musclé...

D : Mon Grand Père est très musclé...

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°2 ? brouillon) :

La jeune dame **elle** a 22 ans, son mari est un riche banquier, ils viennent d'avoir un petit garçon.

Dans tous ces extraits, les sujets étaient doublés inutilement dans les premières versions.

Par ailleurs, d'autres reprises anaphoriques sont superflues et sont supprimées par les élèves :

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°5) :

B : Il continua à courir, quand soudain la montre plongea dans un trou de souris. Le policier en s'approchant **du trou** fut aspiré.

D : Il continua à courir quand soudain la montre plongea dans un trou de souris. Le policier en s'approchant fut aspiré.

Dans ce passage, le sens du verbe *aspirer* rend accessoire la reprise du substantif *trou*.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°5) :

B : Le jeune homme arriva alors dans le monde des objets trouvés. [...] « Comment faire pour trouver la montre ici ? Ce monde est tellement vaste. » désespéra le policier.

Le gros réveil rouge lui donna quelques informations sur le monde **des objets trouvés** et le policier partit à la recherche de la montre.

D : Le jeune homme arriva alors dans le monde des objets perdus. [...] « Comment faire pour trouver la montre ici ? Ce monde est tellement vaste. » se dit le policier.

Le gros réveil rouge, pour le rassurer lui donna quelques informations sur le monde et le policier partit à la recherche de la montre.

Ici, le monde dont il est question est clairement identifié par le lecteur.

Copie de Jade (7^e1, sujet n°13) :

Mais elle était habile elle esquiva le coup et **lui** donna un coup d'épée en plein cœur du cruel dragon.

Grâce à la présence du complément du nom *du cruel dragon*, sûrement ajouté au fil de l'écriture, la suppression du pronom personnel *lui* est pertinente et montre que Jade revient sur son texte en cours d'écriture.

Copie de Jade (6^e2, sujet n°6, brouillon) :

Un jour, l'hirondelle, la meilleure amie du ciel prit conscience de tous les malheurs faits à son ami ~~le ciel~~.

Jade supprime une répétition maladroite.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°11) :

B : Mais certaine homme, au bouts de quelques mois, oublièrent cette règle et en mangèrent. Il tombèrent malade et **en** mourut.

D : Mais au bout de quelques temps certains oublièrent cette loi, et en mangèrent. Il tombèrent malade et mourut.

Le pronom *en* déjà présent dans la phrase précédente est inutile pour le lecteur.

Copie d'Inès (6^e1, sujet n°4) :

B : ils prirent leurs enfants dans **leurs** bras

D : ils prirent leurs enfants dans les bras

Copie d'Inès (CM2, sujets n° 8 et 9) :

V1 : Une fois **leur** repas terminer Amandine enleva l'ancre et Antoine mis les voiles .

V2 : Une fois le repas terminé, Amandine remonta l'encre et les autres navigateurs préparèrent le bateau pour continuer .

Sémantiquement, le possessif *leurs* dans le premier exemple peut être exclu. En langue française, il renvoie à une possession dite *inaliénable*, qui fait référence à l'impossibilité de séparer le possesseur de l'objet possédé. Dans le deuxième exemple, Inès a peut-être répété le même phénomène.

Copie d'Amir (6^e1, sujet n°8) :

Un jours un homme a vu des gens **en** décrocher un bout de ciel est comme il avait très faim...

Dans cet extrait, l'élève parvient à repérer le caractère redondant du pronom *en* et le supprime de manière pertinente dans la copie définitive.

Parfois, les élèves suppriment lorsque le référent est clairement identifié :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25) :

B : J'aimerais que tu inspecte les lieux pour trouver une pomme d'or **lui** demanda Mathias.

D : J'aimerais que tu inspectes les lieux pour trouver une pomme d'or demanda le garçon.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°9) :

B : — Malheureusement non, tu dois d'abord effectuer un 13^{ème} travail. **lui** annonça Eurysthée.

D : — Malheureusement non, tu dois d'abord effectuer un 13^e travail. annonça Eurysthée.

Dans ces deux extraits, les pronoms personnels sont accessoires dans la mesure où les récits ne mettent en scène que deux personnages.

Enfin, d'autres suppressions relevées laissent à penser que les élèves acquièrent progressivement des compétences textuelles :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°26) :

B : Un petit garçon nommé Léon vint au monde, alors que son père avait disparu. Cela lui en n'était égal jusqu'à l'âge d'aller à l'école. Tous ses camarades parlaient de leur papa qui les grondait très fort et jouait avec eux.

[...] Le jeune homme frappa à la porte. Un homme plutôt âgé lui ouvrit et l'ébergea pour la nuit. Le vieil homme lui dit qu'il regrettait quelque chose qu'il n'aurait jamais du faire : il avait abandonné sa femme alors qu'elle était enceinte. Ce fut une révélation pour Léon **l'homme était son père. Le but était atteint !**

Quelques années plus tard, Léon, sa femme, sa mère, son père et bientôt son fils emmenagèrent dans un grand chalet où ils élevaient des loups.

D : Un petit garçon nommé Léon vint au monde alors que son père avait disparu. Cela lui en n'était égal jusqu'à l'âge d'aller à l'école. Tous ses camarades parlaient de leur papa qui les grondait très fort et jouait avec eux.

[...] Le jeune homme frappa à la porte. Un homme plutôt âgé lui ouvrit et l'ébergea pour la nuit. Le vieil homme lui dit qu'il regrettait quelque chose qu'il n'aurait jamais du faire : il avait abandonné sa femme alors qu'elle était enceinte. Ce fut une révélation pour Léon.

Quelques années plus tard, Léon, sa femme, sa mère, son père et bientôt son fils emmenagèrent dans un grand chalet où ils élevaient des loups.

La suppression *l'homme était son père. Le but était atteint !* est pertinente. En effet, le lecteur peut aisément inférer que le vieil homme est bel et bien le père du personnage principal.

Pour conclure, tous ces exemples extraits de mon corpus peuvent ainsi montrer une acquisition progressive des différentes structures à l'écrit. Les élèves développent des compétences de segmentation et de liage dans leurs textes. On sait que chez les scripteurs de cycle 3, le brouillon est linéaire, et la planification du texte se fait tout en rédigeant. Il est donc particulièrement difficile de gérer la planification globale et locale simultanément, comme le rappelle Auriac-Slusarczyk et Blasco-Dulbecco :

Les psychologues distinguent souvent deux étapes développementales quant à l'accès à la planification locale vs globale (Berninger & Swanson, 1994, in Alamargot & Chanquoy &, 2001) : un niveau intermédiaire – fin Ce2/CM2 – et un junior – fin CM2/début de la 6ème – qui signe l'incapacité relative des élèves du Ce2 à la 6ème à générer une planification globale (textuelle) ; une préplanification interviendrait à ces âges comme processus secondaire ou rajouté. La relecture et la révision du texte transcrit n'apparaît dans ces modèles qu'à l'étape du junior, les idées arrivant de manière automatique, par blocs lors de l'activité de mise en phrases réduite à une tâche de transcription graphique. (*ibid.* : 37).

Les exemples que j'ai présentés ici témoignent pourtant d'une planification locale et globale, même si les élèves utilisent effectivement des brouillons linéaires.

La suppression, comme nous l'avons vu est une des opérations les plus radicales et pourrait, à première vue, appauvrir le texte et sa structure. Or, tous les exemples que j'ai montrés dans ce chapitre améliorent le texte final. La suppression peut ainsi montrer des choix stratégiques de la part des élèves en ce qui concerne la segmentation du texte et le liage des différentes unités textuelles :

- une meilleure prise en compte des différentes démarcations textuelles ;
- une prise de distance vis-à-vis du « pas à pas scriptural » (Masseron, 2004), autrement dit, une capacité à réfléchir à la hiérarchie des événements et à leur restitution dans le texte ;
- une prise en compte de la valorisation par les enseignants de la congruence entre la *phrase graphique* et la *phrase syntaxique* (Rondelli, 2013) ;
- un apprentissage progressif des unités syntaxiques.

5.2. Les suppressions qui montrent une adaptation aux normes scolaires

5.2.1 Les normes liées au genre narratif

5.2.1.1. Les normes de ponctuation

Tout d'abord, les suppressions de signes de ponctuation peuvent montrer une meilleure maîtrise des normes liées au genre textuel. En effet, on sait que les élèves ont tendance à multiplier les points d'exclamation dans leur texte, sous l'influence de la lecture des bandes dessinées (Paolacci & Favart, 2010). La suppression des points d'exclamation montre une meilleure adaptation au genre du récit, comme en témoignent les extraits de copies suivants :

Inès (CM2, sujets n°1 et 5) :

V1 : John se faisait poursuivre par le requin menaçant, quand soudain la baleine se retourna, laissa le jeune homme s'enfuir afin de combattre le requin blanc !!!!

V2 : John poursuit par un requin quand soudain la baleine se retourna, le laissa s'enfuir afin de combattre le requin BLANC !

Clémence (6^e5, sujets n°7 et 8) :

V1 : « Quant est ce que vous avez vu pour la dernière fois le vase ? demanda le détective au gardien.

— Vers 20h30, je passais dans les couloir pour voir çï tout aller bien ! bafouilla le gardien.

— D'accord !!! s'exclama le détective. »

V2 : « Quand est ce que vous avez vu pour la dernière fois le vase ? demanda le détective au gardien.

— Vers 20h30, je passais dans les couloirs pour voir si tout aller bien ! bafouilla l'homme.

— D'accord ! s'exclama l'enquêteur. »

Natacha (7^e2, sujet n°27) :

B : — Comment allons-nous faire ! Peut-être que des requins vont nous manger !!! J'ai peur !

D : — Comment allons-nous faire ! Peut-être que des requins vont nous manger ! J'ai peur !

Louis (7^e, sujet n°8) :

/ s'exclamait /

B : — Ouf que c'est lourd !!!! ~~dit~~ la ~~jeu~~ vieille dame.

D : — Ouf, que c'est lourd !!! gémissait la passante...

Louis (7^e, sujets n°8 et 9) :

V1 : — Ouf, que c'est lourd !!! gémissait la passante...

V2 : Ouf que c'est lourd ! gémissait Léa.

Louis (7^e, sujet n°11) :

B : Et..., je t'en supplie parle moins fort, je n'entend strictement rien !! ordonna-il.

D : Et..., je t'en conjure parle moins fort !!! Je n'entends strictement rien ! ordonna l'homme.

C'est également le cas avec les points d'interrogation :

Copie de Clémence (6^e, sujet n°7) :

B : Et vous s'avez à qui appartient ce pied ?? bégaya le gardien.

D : Et vous s'avez à qui appartient ce pied ? bégaya le gardien.

Copie de Clémence (6^e, sujets n°7 et 8) :

V1 : Quoi, vous s'avez où il est, et vous me le dites pas ??? hurla le gardien.

V2 : Quoi, vous savez qui est le coupable, et vous me le dites pas ? hurla le garde.

5.2.1.2. Les éléments caractéristiques du récit épique

En 6^e, les élèves apprennent les caractéristiques du récit épique : le héros doit être pourvu de qualités physiques et morales (force, courage, intelligence etc.) et le récit relate des combats⁴⁴. Certaines suppressions sont un indice de la prise en compte de ces caractéristiques :

⁴⁴ Voir annexe 5.

Copie de Stanislas (6^e5, sujets n°9 et 10) :

V1 : — Mais ce n'est pas fini le treizième travail le plus dur et le plus dangereux... Dit Eurythée d'une voix mystérieuse. Tu vas à l'Olympe voler le char de Mars.

Très bien **dit inconciament Hercule**

V2 : — Non non non... dit Eurysthée le treizième travail doit être fait pour que tu puisse partir.

— Lequel dit Hercule adossé au mur.

— Tu iras sur le mont Olympe et tu pénétrera dans le domaine des dieux et tu me ramenera le char de Arès le dieux de la guerre » Dit Eurysthée de la même façon qu'un aède.

— Très bien. Et il se mit en route vers l'Olympe.

La suppression du verbe de parole *dit* et de l'adverbe *inconciament* permet à l'élève de mettre en scène un personnage plus responsable, acteur de son destin. Hercule est un personnage rusé qui anticipe les obstacles.

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°7, brouillon) :

Ulysse raconta à Eumée le porcher :

« Nous partâmes de Troie pour aller à Ismaros. ~~nous avons tué les guerriers~~ j'ai tué des guerriers et les femmes et les richesses qu'on a emmenés.

Dans cet extrait, Assia supprime le pronom personnel *nous* au profit de la première personne du singulier. Dans la tradition du registre épique, elle préfère recentrer les actions sur le personnage principal, Ulysse, afin de glorifier ses exploits.

5.2.1.3. Les éléments caractéristiques du conte

Lorsque les élèves travaillent autour du conte, ils apprennent en classe le schéma actantiel. Ils parviennent donc rapidement à mettre en scène des personnages adjutants et des opposants au héros. Les deux copies suivantes montrent que les élèves maîtrisent la façon dont on règle le sort des personnages opposants dans les situations finales de conte :

Copie de Natacha (7^e, sujet n°21, brouillon) :

[...] La jeune fille ouvra la porte et se fit soudainement aspiré dans le trou. La robe lui servait de parachute et elle atteirissa dans l'atelier d'une sorcière. L sorcière ricana et dit :

— J'ai capturé ici beaucoup d'enfant. Comme toi je les ai piégé ; ce n'était pas la bonne porte hahaha ! Maintenant, tu vas être ma prisonnière avec cet homme !

[...] L fileuse lui raconta ce qui c'était passé et ils tombèrent amoureux.

Une année passa et la jeune fille et le prince étaient toujours prisonniers. Un jour le cadena de la porte lâcha et il s'échaperent. En sortant de l'atelier ils se trouvèrent dans un labyrinthe. Une plaque était fixé par terre et disait : Pas de triche, sortir vivant du labyrinthe sans aide... signé Cruella.

[...]

Sans aucune esitation ils sotèrent vers la sortie et atterirent juste devant.

[...]

Quand ils arrivèrent devant le château, l'entrée était recouverte de ronces et le château figé dans la glace. Le prince prit son épée et essaya de se faire un passage dans les ronces. Mais les ronces griffaient le prince ainsi que la fileuse. Ils étaient tout les deux trempaient de sang. ~~Quand ils réussirent à sortir de la forêt, la sorcière les attendait.~~ Après être sortis des ronces le prince et la jeune fille pensaient qu'ils seraient enfin libre. Mais ils avaient oublié un détail : le château était figé dans la glace.

[...]

Devant eux, un dragon apparu. Il cracha du feu sur le château en voulant le mètre sur le prince. ce qui fit fondre la glace. Soudain, le prince lança son épée dans le cœur du dragon qui mourra sur le coup.

Quelques jours plus tard, le prince ce maria avec la fileuse qui fit appelé princesse des Neiges et ils vécutent heureux jusqu'à leur mort.

Dans un premier temps, Natacha avait décidé de faire revenir le personnage de la sorcière. Finalement, elle supprime ce passage et fait intervenir un autre opposant : un dragon. Cette suppression, suivie d'un ajout, est pertinente. En effet, le retour de la sorcière aurait créé une nouvelle péripétie. Or, il était plus astucieux de clore le conte en échappant à un monstre qui, de surcroît, permet l'évasion finale (le feu craché fait fondre la glace).

Copie d'Andrew (7^e1, sujet n° 12) :

En ce temps-là vivait un jeune garçon qui se nomé Samuel et sa sœur qui s'appelait Joséphine. Il vivait en paix jusqu'au jour fatal où elle entrat en possession de l'anneau magique qui contenait dimense pouvoir, l'emporter dans autre monde, Metverold à elle aurait étai été prisonière d'un dragon. Il partit donc à son sauvetage sans savoir ce qu'il lattender. Samuel courut dans sa chambre prendre l'anneau, le secouat et sa chambre commença à tourné et bientôt il se trouva sur les lieux magique parallèle au monde réel.

[...]

— Je suis Morgan, laisse moi t'expliquer, tu a été transporté dans un autre monde qui s'appelle Metresold. Tu es venu sauvait ta sœur, n'est pas vrais

— Oui

— Elle enfermé dans un château qui se trouve à quelque mille d'ici et s'est justement là que vous vous conduisez.

— Les autres, est ce qu'il te vois ?

— Non, tu es le seul à me voir

— Où est-elle enfermée

— sous le château, protégé par un Dragon (dracus).

— Je dois partir.

Après quelques heures de marche, le château est en vue

[...]

Dans la prison il vie une silhouette sombre et de là sortit Morgan qu'il lui dit que sa sœur est juste à coté. Il forca la serrure et sauva sa sœur ~~et partie ils repartèrent chez eux et jetèrent le collier dans un lac./~~ **mais le dragon étai toujours là. Il lança des flammes de l'enfers mais avant de se faire bruler il se retrouva chez lui.**

Cette suppression montre que l'élève retravaille l'excipit de son conte et règle le sort du personnage opposant, à savoir le dragon.

Certaines suppressions mettent en valeur le courage de certains personnages de contes, comme dans l'exemple suivant :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°19) :

B : Il étai une fois un homme qui s'appelait Alban. C'était disputé avec son père qui étai très riche. Son père le chassa. Il ne trouva dautre métier que tailleur de pierre. Hélas Il ne travailla. On lui donna juste de quoi survivre. Et il errita de son père il devint

très riche. Ce qui fit un envieux qui était son frère. Ors on entendit qu'une princesse en détresse avait été enlevé par un fou Dans un château au nord du pay. Alban **décida d'aller la sauvés, il s'équipa**, mais son frère nommé Désiré décida de lui tendre des pièges.

D : Il était une fois un homme qui se nommait Alban. Celui-ci s'était disputé avec son père, son père le chassa. Et il devint tailleur. Il érita de son père il devint riche. Ce qui fit un envieux. Cet envieux s'appelait Garin c'était son frère. Ors on entendit qu'une princesse avait été enlevé par un fou. Alban s'équipa alla demander conseil à la biche nommé bichette.

La suppression de *décida d'aller la sauvés, il* montre que la volonté d'aller sauver la princesse est une évidence pour le personnage. Par ailleurs, Louis gagne en technique narrative : dire l'intention du personnage est en effet inutile si les actions la démontrent.

Les élèves apprennent également les cinq étapes du schéma narratif : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution et situation finale. En 6^e5, les élèves ont particulièrement travaillé autour des éléments constitutifs de la situation initiale. La copie d'Alexandre met en évidence une prise en compte des caractéristiques du genre :

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n° 4) :

B : Il était une fois dans un grand et beau royaume un jeune et magnifique prince aux yeux bleu turquoise, et aux vêtement brillant. Celui-ci était surnommé dans son village : la pomme dorés.

Ce jeune prince, était si riche qu'il posséder des régions entière ! Il adorer : la verdure, les arbres, les fleurs, les animaux... Il était amoureux de la nature ! Un matin le prince alla se balader dans la forêt. Cependant près de son château 2 briguant venez cambrioler le prince. **Ils recupèrerent des kilos et des kilos d'or. A son retour le prince vu que il était cambrioler donc après de semaines sans argent le prince fut très pauvres.**

D : Il était une fois dans un grand, et beau royaume, un jeune prince aux yeux bleu turquoise, et aux vêtement sintillant et brillant. Celui-ci était dans son pays surnommé : la pomme dorées. Ce jeune prince était si riche qu'il possédé des régions entières à lui tout seul ! Il adoré : la verdure, les arbres, les fleurs, les animaux... Il était fou amoureux de la nature. Un matin le prince était dans la forêt, pendant que 2 briangand était en train de le piller ! ...

Dans cet extrait, on note qu'Alexandre supprime des éléments appartenant à l'élément déclencheur : le prince perd sa fortune. Dans la copie définitive, on remarque également que le passé simple, temps significatif du passage à l'étape de l'élément perturbateur, a complètement disparu. Même si la version finale n'est pas encore parfaite, dans la mesure où l'indication temporelle *Un matin* indique déjà l'élément déclencheur, on peut souligner la prise en compte par l'élève de certaines normes liées au genre du conte.

Dans la classe de 6^e3 à la Ciotat, les élèves ont également travaillé autour de situations initiales de contes. Un des sujets demandait aux élèves d'enrichir la présentation des personnages d'une situation initiale donnée.

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°5, brouillon) :

~~Alors le sorcier avec sa barbe longue et blanche, il décida de tendre une embuscade au prince. Il prononça quelque tour de magie. Tout d'un coup des petit monstre ideux se prosterna devant le sorcier. Quelque part dans la côte ouest ce beau prince charmant était avec son fidel cheval en train de traverser la falaise pour sauver un bien aimé princesse. La princesse Ses cheveux blond comme du blé, son doux visage comme un ourson en peluche.~~

Jadis vivait dans une haute tour une princesse son visage était doux comme un ourson en peluche et ses cheveux blond comme du blé, cette belle filles était magnifique. Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un prince beau et très charmant l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Mais le sorcier de la montagne avait décidé d'épouser la princesse lui-même. Ce sorcier était très difforme et hiddeux, il avait une longue barbe blanche.

La première version de Yassine contient des défauts majeurs au regard des normes attendues d'une situation initiale de conte, puisque la première phrase présente déjà l'élément perturbateur comme en témoignent les connecteurs *alors, tout à coup* et l'emploi du passé simple. Dans la version définitive, Yassine reprend des éléments de description de la jeune fille qu'il place en tête de paragraphe. On retrouve les indices d'une situation initiale réussie selon les règles vues en classe : emploi de l'imparfait d'arrière-plan et d'une formule introductive, ici *jadis*.

5.2.2. Les éléments caractéristiques des descriptions

Par ailleurs, on peut relever des suppressions plus importantes, qui montrent une adaptation aux normes attendues dans les descriptions, comme dans les copies suivantes :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°2, brouillon) :

Mailys a 12 ans elle habite à Marseille. Son petit frère s'appel Théo il a 9 ans. ~~Leur appartement est juste à côté de chez nous~~ et c'est plutôt une bonne amie.

Elle a de beaux cheveux blonds bouclés. Ses yeux son de couleur or, ses joues sont couvertes de tâches de rousseurs. Elle porte souvent des vêtements de couleur pâle.

Elle n'est pas du genre à faire des histoires par contre elle est très sensible. ~~Ses amies sont parfois peste avec elle.~~ Elle ne se fait pas trop remarquer.

Elle a du talent pour faire des bijoux et elle aime aussi les animaux.

~~Elle est très gentille même ci parfois.~~

Même si elle ne se fait pas remarquer elle reste quand même une de mes très bonne amie.

Pour ce sujet, la consigne était de décrire un personnage timide. Les suppressions présentes sur ce brouillon laissent à penser que l'élève évite les passages qui pourraient lancer le récit de certaines anecdotes. Natacha se concentre sur les éléments descriptifs.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°16 et 17) :

V1 : Une barrière a moitié écroulée cloture la maison et le jardin. L'herbe est tachée de sang ici et là, parfois on marche sur des os rongés et vieillis par le temps. Sur ce gazon se trouve un arbre, mort, qui commence a moisir sur quelques rares branches qui résistent au froid. Sur chacunes de ses branches, un crâne d'humain, percé d'un trou à l'intérieur du crâne une faible flamme éclaire le jardin. Les plantes sont mortes et rongées par les nombreux insectes qui peuplent le jardin. **Le manoir est noir à cause de la nuit, mais... le jour, on peut distinguer des tâches de sang sur cette maison perdue dans la forêt noire d'Ecosse, à côté de la maison un cadavre d'humain**

allongé sur un banc tapissé de toile d'araignée. Le toit est écroulé. Devant la porte d'Entrée un homme barbu avec des habits déchirés et un sabre taché de sang.

V2 : Une barrière a moitié écroulée cloture la maison et le jardin, l'herbe est tachée de sang ici et là, parfois on marche sur des os rongés et vieillis par le temps. Sur ce gazon se trouve un arbre, mort, qui commence a pourrir sur l'une de ces rares branches qui résiste au froid, un crâne percé d'une bougie, sur l'arbre un cadavre d'homme mort rongé par le temps. Les plantes sont mortes et rongés par les insectes qui peuplent le jardin. Le manoir est taché de sang.

La cuisine est en mauvaise état les tiroirs s'ouvrent et se referment le plan de travail est moisis les lampes sont couvertes d'araignées et les provisions par les vers.

Le salon est éclairé par des lampes qui s'allument et s'éteignent. Les canapés sentent mauvais et : sont troués, dur, de mauvais goûts et plein de poils d'humains.

Les W.C. sont sales, petits ils pullulent de gros vers gros et gras.

Les chambres ont des lits qui grincent.

Dans cette copie, on remarque une suppression longue accompagnée de déplacements. Certains éléments supprimés annonçaient une action : l'arrivée d'un personnage énigmatique, doté d'un *sabre taché de sang* et l'emploi des points de suspension. On peut ainsi penser que Louis a supprimé ce passage qui marquait le début d'une intrigue. En effet, il était bien précisé dans le sujet qu'il fallait uniquement rédiger une description. Dans la version finale, Louis dépeint un manoir lugubre, figé dans le temps. Lorsqu'il supprime les éléments qui ne répondent pas à la consigne, l'élève récupère cependant des éléments qui peuvent être réinvestis dans la description, au moyen de déplacements : un cadavre et la présence de sang (soulignés dans le texte). D'ailleurs, la suppression s'accompagne dans la version finale d'un ajout conséquent. Celui-ci permet à l'élève de maintenir son ambiance lugubre, sans faire d'écarts vis-à-vis des normes attendues.

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°6) :

B : ~~Il a beaucoup d'umour, Ch. Ch~~ Il a un beau chapeau noir, et une belle cane en chaîne, son pantalon flotte un peu sur lui.

Charlie a tous le temps le sourire, il est content et joyeux, il est très farseure, ~~il~~ **Charlie est très marrant.**

Charlie est un bonne acteur.

D :Charli est un acteur célèbre.

Il a un beau chapeau noir, et une belle câne en chaîne, son pantalon flotte un peu (il est un peu trop grand).

Charlie a beaucoup de fois le sourire, il est content joyeux, il est très farceur.

Charlie est un bon acteur.

Pour ce sujet, les élèves devaient décrire le personnage de Charlie Chaplin, à partir d'une photographie. L'enseignante a bien précisé à l'oral qu'il faut décrire « ce qu'on voit ». Alexandre décide d'abord de supprimer au brouillon *Il a beaucoup d'humour, Ch.* L'élève a sûrement pensé que l'humour ne pouvait pas se repérer sur une photographie. Lorsqu'il rédige sur sa copie définitive, Alexandre montre une certaine cohérence dans ses choix dans la mesure où il supprime à nouveau une phrase en lien avec ce trait de caractère : *Charlie est très marrant.*

5.2.3. Les normes liées à l'écriture des dialogues

Lorsqu'un passage entier est sous forme de dialogue, les élèves ont appris qu'il faut veiller à :

- introduire le dialogue par un verbe introducteur de parole suivi de deux points ;
- ouvrir le dialogue par des guillemets ;
- aller à la ligne chaque fois qu'un personnage différent prend la parole et placer un tiret devant ;
- fermer le dialogue par des guillemets après la dernière parole rapportée.

Tous les exemples suivants montrent que les élèves acquièrent progressivement ces règles de présentation.

Copie de Natacha (7^e, sujet n°27) :

B : Les deux enfants se retournèrent : « Charles ! »

D : Les deux enfants se retournèrent : Charles !

Au brouillon, un des enfants crie le prénom de son ami, tandis que dans la version définitive, c'est le narrateur qui révèle la présence de Charles.

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°10) :

V1 : — J'accepte ton défi » acquéssa t-il »

V2 : — J'accepte ton défi ! acquiéssa-t-il »

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°7) :

B : — tient nous tenons notre homme »

D : — Nous tenons notre homme dit-il

Copie de Louis (7^e2, sujet n°7, brouillon) :

— C'est parfait, merci. » remercia l'homme.

— la dernière fois, elles était très bonne donc je vous fait confiance. ajouta le jeune homme.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°7) :

B : « — Il me faudrait 2 escalopes. » ordonna le client.

— Vous les voulez comment ? questionna Jean-Claude le boucher.

D : « — Il me faudrait une escalope ! ordonna le client.

— Vous les voulez comment ? questionna le boucher nommé Jean-Claude.

Des suppressions de tirets pertinentes interviennent également lorsque les élèves ont vu en classe les règles de présentation du dialogue. Les suppressions sont présentes pour respecter la règle selon laquelle le guillemet seul ouvre le dialogue :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°23) :

B : Il se dit : — «

— De toute façon comme je n'ai pas envie de ce moulin

D : Il se dit :

« — De toute façon comme je n'ai pas envie de ce moulin

Copie d'Alexandre (6^e5, sujets n°9 et 10) :

V1 : « — Cher héro après avoir accompli de bonne épreuves je te met au défi de tuer le monstrueux Godzilla en moins de 10 jours.

V2 : « Cher héros après avoir accompli de bonnes épreuves, je te met au défi de tuer le monstrueux Godzilla en moins de 10 jours.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°9) :

B : Hercule s'approcha de son cousin :

« — J'ai réalisé mes 12 travaux.

D : Hercule s'approcha de son cousin :

« J'ai réalisé toutes les épreuves que tu m'as données.

Elles permettent de continuer le récit :

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°8) :

B : — Daisy répond

oui je veux bien

— jusqu'ous à l'école

— d'accord répond Donald

— et Daisy s'en va en courant avec le cartable de Donald

D : — Daisy répond

— oui je veux bien

— jusqu'ou

dit Donald

jusqu'à l'école

— d'accord

répond Donald

et Daisy s'en va en courant vers l'école.

Copie de Corentin (7^e2, sujets n°8 et 9) :

V1 : — Daisy répond

— oui je veux bien

— jusqu'ou

dit Donald

jusqu'à l'école

— d'accord

répond Donald

et Daisy s'en va en courant vers l'école.

V2 : Daisie répond

— Oui je veux bien

— j’usqua ou ?

demande Donald

— jusqu’a l’école

— d’accord

répond Donald

Et Daisie sans vas en trottinant vert l’école.

Les tirets supprimés à la dernière ligne (dans le premier extrait) et à la première ligne (dans le deuxième extrait) signalent que Corentin a compris l’alternance entre le dialogue et le récit.

L’élève peut également supprimer un tiret lorsqu’il choisit de transcrire les pensées d’un personnage :

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°21) :

B : — Il y a tant d’oliviers dans ce champs et un seul possède une porte... Ce dit-elle

D : Il y a tant d’oliviers dans ce champs et un seul possède une porte... Ce dit-elle.

Par ailleurs, certaines suppressions montrent un travail autour des échanges entre les personnages :

Copie d’Alexandre (6^e5, sujet n°7) :

B : « Bonjour Karim y a-t-il des traces suspectes dans la pièce ? demanda-t-il

— Oui il reste des empreintes de main. Acquisse Karim

Les empreintes des voleurs son en cours d’examination et il son coursser par no trousse

— Très bien continué comme sa **Karim**. aclamma Adrien

— Merci colonel ! clama Karim

D : « Bonjour Karim y a-t-il des traces suspectes dans la pièce ? demanda-t-il

— Oui il reste des empreintes de main. repondit Karim.

Leurs empreintes on été examiner, nous avons déjà envoyer nos trousse expliqua-t-il

— Les bijoux ont-ils étaient retrouvés ? questionna Adrien

— Non ! aucune traces retrouvés. Evoqua Karim

— Continuait comme ça mais retrouvés les bijoux ! expliqua Adrien

— D’acord colonel. murmura Karim

Puisqu'il n'y a que deux personnages dans ce dialogue, Alexandre supprime à bon escient le prénom *Karim* dans le dialogue. On remarque par ailleurs dans cet extrait l'apprentissage pas à pas – et encore maladroit – des verbes de parole étudiés en classe⁴⁵.

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°23) :

B : Un jour le valet trouva un marchez de chevaux il y alla il vit un très beaux cheval blanc. il s'approcha et dit

— « il est a combien ? »

Le marchand répondie « 40 mille € »

Il dit — « J'ai assez ».

D : Un jour le valet trouva un marchez de chevaux.

Il y vit un très beaux cheval blanc. il s'approcha et dit

— « il est à combien ? »

Le marchand répondie

— « 40 milles euros.

— Jai assez »

Corentin supprime un verbe de parole *dit* inutile lorsque les interlocuteurs sont bien identifiés.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

B : Hercule arriva tenant une corde avec au bout l'énorme chien tricéphale Cérbère
« oui dit triomphalement Hercule » voyant ceci Eurythée décomposé chercha une chose à dire et Hercule **le coupa et** lui dit « j'ai fait ce qu'il fallait je n'ai plus rien a faire ici a Micène ».

D : Hercule arriva dans la salle tenant une avec au bout l'énorme chien tricéphale Cérbère

— oui dit il triomphalement voyant ceci Eurythée décomposé chercha quelque chose à dire et Hercule lui dit :

« Je n'ai plus rien a faire ici.

⁴⁵ Voir annexe 4.

Stanislas gagne en cohérence en supprimant *le coup a et* dans la mesure où Eurysthée ne parle pas, il cherche justement à répondre à son interlocuteur.

Les élèves peuvent supprimer des répliques superflues, au regard des attentes des enseignants :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°23) :

B : Il rentra au moulin et les autres valet se doutèrent de quelque chose et le suivirent. Il chercha son cheval et à la place il trouva une fée qui pouvait se transformer en aigle. Elle lui dit :

— tu as droit a 1 vœux

— **Eh bien alors**, j’aimerais retrouver mon cheval. Répondit-il

D : Il rentra au moulin, les autres valets qui virent qu’il était content le suivirent. Il chercha son cheval, mais au lieu de la trouver il trouva une fée qui peut se métamorphoser en aigle. Elle lui dit :

— Bonjour, tu as le droit a 1 vœux.

— J’aimerais retrouver mon cheval. Répondit-il

Même si la locution *eh bien alors* est ici la marque d’un enchaînement logique, elle fait partie des interjections que les enseignants conseillent d’éviter.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25, brouillon)

...Je vais faire ce que tu veux, que veux-tu.

— Je souhaiterais que tu retrouve l’anneau de la princesse. répondit le garçon

— **Pas de problèmes !**

Et plouf le poisson plonge, mais il n’y avait pas d’anneau dans le lac.

Ici, le récit montre l’intention et les actions du poisson, personnage adjuvant.

Certaines copies montrent un détachement progressif vis-à-vis du dialogue et la prise en charge de certaines informations par le récit :

Copie d’Inès (CM2, sujets n°1 et 5) :

V1 : « — J’ai vu plein d’or dans les fonds marins.

— Céline dit : Ou a tu aperçus l’or ?

— Je vous montrerez demain, **je suis trop fatiguer, dit-il** ».

Il alla se coucher car il était trop fatiguer et le lendemain, il alla dire à son équipe ou le trésor se cacher.

V2 : « — J'ai vu plein d'or.

— Céline repondi — Mais ou la-tu trouver ?

— Je vous montrerais demain. »

Il alla se coucher car il était trop fatiguer et le lendemain, il alla dire à son équipe ou se cache le trésor.

La suppression peut également être analysée comme un déplacement dans la mesure où l'information sur la fatigue est déplacée du discours au récit.

Copie de Clémence (6^e5, sujet n°9) :

B : La bête, aveugle mourra et rejoigna toutes les bêtes qu'Hercule avait tuer.
Hercule courru annoncer la bonne nouvelle Eurysthée.

« Mais comment a tu réussis ? bafouilla Eurysthée.

— Ce n'est pas la question donne-moi le pardon pour ce que j'ai fait ! dit Hercule.

— Oui mets toi au fond de la pièce, j'arrive !

Eurysthée lui donna le pardon et Hercule fut soulagé.

D : La bête, aveugle mourra et rejoigna toutes les bêtes qu'Hercule avait tuer.
Hercule courru annoncer la bonne nouvelle Eurysthée. Eurysthée mécontent de revoir Hercule en pleine forme dut lui donner le pardon pour ce qu'il avait fait.

Clémence parvient à supprimer le dialogue pour proposer une phrase qui a valeur de conclusion : *Eurysthée mécontent de revoir Hercule en pleine forme dut lui donner le pardon pour ce qu'il avait fait*. Ce travail remarquable de l'élève montre sa capacité, en fin d'année scolaire, à mieux gérer l'alternance des différentes séquences et à supprimer les dialogues inutiles.

Les élèves apprennent progressivement à mettre en place une alternance efficace entre les parties dialoguées et le récit. En revanche, la gestion des commentaires métadiscursifs est souvent plus complexe.

5.2.4. Les suppressions de commentaires métadiscursifs

En 1996, Denis Dormoy publiait un article sur les difficultés rencontrées par les élèves dans le choix des modes de narration.

[...] une des caractéristiques les plus constantes des productions narratives scolaires reste l'absence d'un foyer de perception clairement déterminé et la non prise en compte des questions que pose le mode de narration. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les productions des élèves dans les classes. Majoritairement, elles oscillent entre le « récit de vie » avec une première personne non instituée en narrateur et des récits à la troisième personne qui recourent à l'usage d'un « vague » point de vue de narrateur omniscient à la manière des contes. (1996 : 165).

En effet, Dormoy montre qu'on ne trouve pas aisément dans les manuels scolaires les différentes fonctions qu'un narrateur peut exercer :

- une fonction communicative, en s'adressant directement au lecteur, en l'interpelant par exemple ;
- une fonction métanarrative, en commentant son récit ;
- une fonction explicative, à propos du comportement d'un acteur par exemple ;
- une fonction évaluative, en jugeant l'histoire ou un acteur ;
- une fonction généralisante, en ayant recours à des maximes par exemple ;
- une fonction émotive, en manifestant ses réactions face à l'histoire ;
- une fonction modalisante, qui indique le degré de certitude du narrateur à l'égard de l'histoire qu'il raconte.

Ces fonctions importantes dans le roman de scripteur expert ont tendance à être jugées inutiles par les enseignants qui privilégient le narrateur discret.

Dans certaines copies d'élèves, on peut trouver des segments de texte dans lequel l'énonciateur explicite la démarche de son discours ou commente l'histoire qu'il est en train de raconter. Ces segments témoignent d'un narrateur interpellant le lecteur mais bien souvent, dans ces cas-là, les enseignants reprochent aux élèves une certaine oralité. Dans mon corpus, un élève en particulier, Stanislas, opère des suppressions qui montrent la prise en compte de ces remarques.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°1) :

B : ...elle n'était pas grande mais elle n'était pas petite non plus. Pendant les cours de maths elle donnait des noms au personnages ce qui rendait les maths plus, **comment dire**, plus cool, plus sympathique.

D : ...elle etait ni petite ni grande, elle était d'une taille normale. Quand mme Gauthier nous a emmené en classe de neige, elle était quatre fois plus drôle qu'en classe.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°1) :

B : Donc voilà je crois que je vous est tout dis sur elle bref elle est très sympa. Elle était super je crois tout ce qu'il l'on sont d'accord.

D : Voilà ce que Mme Gauthier nous a appris en dehors de l'école voilà tout ce que j'avais à dire.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°4) :

B : Il habita dans un pays très lointain au dela des contrès, des désert, des forêt, des montagne, **a vrai dire** il habitait telemment loin que personne, ne la jamais trouvé.

D : Il habitait un peu plus hait et un peu plus loin du village mais tout sa était situé loin, loin très loin, Gur ne parler à personne ne sortez presque jamais pour lui parler il fallait lui envoyé des lettres.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°5, brouillon) :

Un jour dans un pays d'Europe du nord quelque chose de très étrange arriva, les maison avait des poils ! Alors certains villageois allèrent alerter le roi mais sa majesté avait dit que pour le moment ce n'était pas important. Mais bien sur que c'est grave se disaient les villageois. Imaginez vous, les chaumiere avec des poils, sauf le palais rouge ! **Vous en riez peut-être mais bon ce serai une catastrophe si sa arrivai au monde entier. Mais heureusement que sa n'arrive qu'à leur pays.**

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°5, brouillon) :

De jour en jour les poils des chaumière poussèrent les villageois s'affolait mais le roi disait encore « c'est pas important » il faut dire qu'il était positif celui-là. ~~A l'église des eures priaient dieu pour que le malheur partent. A l'école les enfants trouvait bizarre mais très drôle des responsables était en panique et se posait des millions de questions — est ce que sa a des puees, est ce que c'est mauvais pour la santé et les poumons. Il faut dire que eux par rapport au roi ils étaient très pessimistes.~~

Copie de Stanislas (6^e, sujet n°5 et 6) :

V1 : Un jour dans un pays d'Europe quelque chose de très étrange arriva, les murs avaient des poils ! Alors des citoyens allèrent allerter la police qui alerta à leur tout le président. Mais celui-ci avait dit que ce n'était pas grave. **Ce n'est pas grave ! comment sa ce n'est pas grave, mais au contraire c'est très grave.** Les batiment, les maison, les magasin avait des poils. **Vous en riez peut etre, mais bon si le monde entier avait des murs poilus. Ah d'un coup sa fait moins rire hein !**

V2 : Il était une fois dans un pays d'Europe du nord qui n'avait pas de souci avec d'autre pys car ils étaient très puissant, mais qui avait des souci financier de grave soucis financiers. Et pour rajouter une couche, un matin les villageois se réveillèrent avec sur les mur de leurs chaumières des poils. Les paysans allèrent allerter le roi, mais bizarrement le palais royal n'avait pas de poils sur les murs. Le Roi alors n'était pas au courant mais dès qu'il eu entendu le paroles des villageois il comprit mais pour lui ce n'était pas important les villageois était très étonnés et ils partèrent sans rien dire.

5.2.5. Les autres normes

Par ailleurs, dans la classe de 7^e, l'enseignante exige la présence d'une introduction et d'une conclusion pour les portraits. La copie suivante montre une adaptation à ces normes :

Copie de Louis (7^e, sujet n°1) :

B : Mon grand-père : Il est grand très très musclé il a les cheveux blanc et longs il boite quand il marche. Ses épaules sont larges. Il est très sérieux. Il a les yeux marron il n'a vraiment pas beaucoup de rides. Grand père ses dents écartées. il est très souriant il est architecte DPLG. Quand on le voit déjà on remarque qu'il faut pas l'embêter sinon on se retrouve avec beaucoup d'ennuis. Il me donne des surnom genre « Boubou ». C'est vraiment un boy-scout. Il n'a peur de rien !! C'est mon grand père !! / Fin /

C'est un farceur. Il ~~a élevé Ma mère très strictement.~~

D : Mon Grand Père est très musclé grand de taille ses épaules sont larges, il a les cheveux blancs. Ses yeux sont marrons. Bref, c'est vraiment un boy-Scout. Quand ont le voit on constate qu'il ne faut pas l'embêter. Il n'a pas encore beaucoup de rides. Il a les dents écartés. Il est souriant, et aussi sérieux.

Mon Grand Père a un métier que j'aime beaucoup : Architecte DPLG. Il s'appelle « Olivier ». D'ailleurs, il m'appelle soit « Boubou » soit « Crapougnou ». Il n'a peur de rien, il est farceur.

C'est mon grand père !!

Fin

Dans ses annotations, l'enseignante félicite Louis pour avoir fait une conclusion. Elle déplore cependant le manque d'introduction.

Les répétitions font également partie des mécanismes d'écriture que les enseignants conseillent d'éviter. Dans la copie suivante, Louis a probablement opéré une suppression pour répondre à cette injonction, même si les deux *mais* n'appartiennent pas au même niveau énonciatif :

Copie de Louis (6^e2, sujet n°4) :

B : Mais un marin riposta :

— **Mais** nous ne sommes que 3 !

D : mais un marin riposta :

— Nous ne sommes que trois !

En conclusion, les élèves acquièrent au fil de leur scolarité les normes attendues selon les sujets mais aussi selon les consignes données par les enseignants. Nous avons vu dans les différents exemples ci-dessus qu'au cycle 3, les élèves parviennent progressivement à supprimer :

- les suites inutiles de points d'exclamation et les points d'interrogation dans leur récits ;
- les éléments contraires à la description d'un personnage épique ;
- des phrases qui perturbent le développement du schéma narratif lors de l'écriture des contes ;
- des fragments de texte qui pourraient faire basculer le texte dans le récit, lors de l'écriture de descriptions
- les signes de ponctuation contraires aux règles qu'ils ont apprises lors de l'écriture de dialogues ;

- des répliques superflues au regard des normes scolaires ;
- des commentaires métadiscursifs souvent rejetés par les enseignants dans leurs annotations.

5.3. Les suppressions qui modifient l'univers référentiel

Lorsqu'ils révisent leurs textes, les élèves ne répondent pas qu'aux normes induites par les consignes données. De nombreuses suppressions révèlent un travail approfondi sur le texte dans sa globalité. On observe ainsi des opérations qui mettent en évidence le fait que les élèves ont le souci de la cohérence textuelle, qu'ils travaillent en profondeur la mise en scène de leurs personnages et qu'ils acquièrent des compétences quant au choix du point de vue adopté.

5.3.1. La cohérence textuelle

En observant les suppressions – parfois d'une seule lettre – on remarque tout d'abord que les élèves réfléchissent au choix des temps verbaux, essentiels pour assurer une cohérence textuelle. Certaines suppressions montrent par exemple une maîtrise de l'alternance des temps entre le récit et les dialogues :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°25) :

B : Et plouf le poisson plongea mais il n'y **avait** pas d'anneau dans le lac.

D : Et le poisson plongea et revint en disant :

— Désolé, il n'y **a** pas d'anneau dans ce lac.

La première version proposait un discours indirect libre. Louis a adapté les temps dans sa version définitive. Il utilise un présent d'énonciation dans son dialogue. C'est la répartition des éléments entre le récit et le dialogue qui entraîne ce changement de temps.

Certaines suppressions signalent une maîtrise des temps :

Copie de Jade (7^e1, sujets n°9 et 11) :

V1 : Elle décident d'aller plus vite. Et dix minute plus tard, elles arrivent sur la table. Quel bonheur ! Il y **avait** de la nourriture à perte de vue : de la compote, des crêpes, des pommes...

V2 : Elle décident d'aller plus vite. Et dix minutes plus tard, elles arrivent sur la table. Quel bonheur ! Il y **a** de la nourriture à perte de vue : de la compote, des crêpes, des pommes...

Avec l'aide de l'enseignante, Jade a repéré l'incohérence des temps verbaux.

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°7) :

B : Puis en arrivant il demanda à Alkinoos roi des Phéaciens il lui demanda de l'aider à le ramener chez lui mais il devra lui raconter son périple à Alkinoos. Ça **durera** toute une nuit le lendemain il prenait chemin.

D : Puis en arrivant Ulysse demanda à Alkinoos (roi des Phéaciens) de le ramener chez lui Alkinoos accepta à une seule condition c'est qu'Ulysse raconta son périple depuis Troie. Ça **dura** toute une nuit le lendemain Ulysse fit ramenait à Ithaque [...].

Au brouillon, le futur *durera* est probablement inscrit par l'influence du verbe précédent *devra*. Dans la version finale, Yassine utilise un passé simple plus approprié.

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°8) :

B : Un jour une tortue **à était** menacé par un lièvre il touner au tour de la tortue proposa de manger le ciel avec le lièvre.

D : Un jour une tortue **était** menacé par un lièvre. Il tourna autour de lui pendant 10 min la tortue en crise d'angoisse, il lui proposa de manger le ciel avec lui.

Grâce à cette petite suppression, Yassine fait commencer le récit par la description d'un état au lieu de faire référence à une action antérieure.

Enfin, l'élève peut décider de privilégier un présent de narration, pour permettre au lecteur de suivre les actions des personnages, comme dans cet exemple :

Copie d'Assia (CM2, sujets n°5 et 8) :

V1 : La Capitaine Mathilde Cossenet **a eu** une idée pour son équipage : atteindre le volcan d'or. [...] Ils **grimpaient** pour monter jusqu'au sommet mais tout à coup une coulée de lave ? Ils creusent un trou sous terre.

V2 : Le Capitaine Mathieu Romain **a** un seul rêve :atteindre le volcan, d'or. [...] Ils **grimpent** pour monter jusqu'au sommet mais tout à coup une coulée de lave, surgit de la montagne. Ils creusent un trou sous terre tout à coup la coulée de lave s'arrête et ils continuent a grimper de lave.

Par ailleurs, au-delà des changements de temps verbaux, on remarque que d'autres suppressions se font écho et témoignent d'une révision globale du texte par l'élève :

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°2) :

B : Mme **de** Fontenaire, en ce jour de Novembre 1912 se dirigent vers ce vivarium dont elle n'a aucune envie d'y aller. Cette femme au nez crochu dans son manteau bouffant **d'aristocrate**, sous son parapluie noir. A donné rendez vous à un certains Zborowsky.

D : Mme Fontenaire, de son prénom Johanna Fontenaire, se dirigent, En ce jour du 29 Novembre 1912, vers ce vivarium dont elle n'a aucune envie d'y aller.

Cette femme au nez crochu, dans son manteau bouffant, sous son parapluie noir. A donné rendez vous à un certains Zborowsky.

Les deux suppressions ci-dessus montrent une cohérence dans le portrait du personnage. La suppression de la particule *de* dans le nom de famille fait écho à la suppression du complément du nom *d'aristocrate*.

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°3) :

~~Muselé s'est gros muscle exaordinaire ont des cicatrice.~~

Décris une directrice qui serait complètement différente.

/ ~~mademoiselle~~ / / qui avait l'air gentil /

C'était une ~~madame trois très agréable~~ on aurait dit un petit chaton. ~~Elle faisait beaucoup de sport~~, à la sortie des classe tous les soirs elle nous donnait des bonbons au

/ pour rester en forme /

caramel. Le sport elle adorait ça. Chaque week end elle s'entraînait à courir. Son cou était ravissant c'était un peu le cou d'un signe. Elle n'avait pas beaucoup de force dans

les bras, ~~mai quand à ces jambes~~. Ses yeux était maron châtain, ils brillaient quand les élèves écoutaient.

Pour ce travail, il était demandé aux élèves de réaliser la description d'une directrice d'école, à l'opposé de celle présentée dans le livre *Matilda* de Roald Dahl. Dans le roman, la directrice, Melle Legourdin est décrite comme un tyran qui terrorise les écoliers. Elle est géante et a une musculature impressionnante. Les suppressions d'Alexandre témoignent de la prise en compte de la consigne. En effet, l'élève supprime *Elle faisait beaucoup de sport*, indication qui pouvait donner au personnage un aspect tonique et musclé, comme dans la version originale de Dahl. La suppression de la première ligne, très énigmatique, peut d'ailleurs y faire écho, avec les termes *musclé* et *muscle*. On observe également une autre suppression qui va dans ce sens : *mais quand à ces jambes*. Alexandre préfère présenter un personnage doux (*on aurait dit un petit chaton*), jeune (*demoiselle*) et frêle (*Elle n'avait pas beaucoup de force dans les bras*).

Copie de Louis (7^e2, sujet n°2) :

B : Il est né le 22/03/1998 a Bordeaux. A chaque question qu'ont lui pose son visage devient rouge comme une pivoine / et il baisse la tête /. ~~Il n'ose même pas dire bonjour.~~
Donc à cause de tout ça il n'a pas beaucoup d'amis. Il / parle / plutôt à sa famille mais la plupart du temps c'est pour réclamer. ~~Il est bonne élève et [mot illisible],~~ mais à l'oral c'est tout autre chose. En classe il ne parle jamais **donc la maîtresse est fière de lui**. Ses parent l'ont mis au théâtre mais cela ni change rien. Il a le teint mat il est brun ses yeux sont vert il a la peau sur les os. Ses joues sont creuses. Il adore lire. **Il est bon joueur, il rends des services.**

D : Il est né le 22/03/2003 à Bordeaux.

C'est un enfant.

Il est blanc de peau, ses cheveu sont blond châtain ses yeux sont verts et ses joues sont creuses.

A chaque question qu'ont lui pose il rougit et baisse la tête et rougit. Il n'a pas beaucoup d'amis. Il parle plutôt à sa mère mais la plupart du temps c'est pour réclamer. Il est pas très bonne élève. En classe il ne parle pas. Ses parent l'ont mis au théâtre mais ca change rien.

Il adore lire des BD.

Pour ce sujet, il était demandé aux élèves de décrire un personnage timide. Louis opère des suppressions intéressantes lorsqu'il rédige sa copie définitive. La première – *donc la maîtresse est fière de lui* – permet de gagner en cohérence. Le connecteur *donc* induit en effet que la maîtresse est satisfaite de son mutisme. Or, la participation en classe est souvent valorisée. Enfin au niveau sémantique, la dernière phrase – *Il est bon joueur, il rends des services* – est paradoxale avec la description d'un garçon timide. Le goût pour le jeu et la serviabilité sont des traits de caractère que l'on retrouve davantage chez des personnes sociables.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°1, brouillon) :

Ma grand-mère est née à Hanoï au Vietnam. Des l'âge de quatre ans elle ~~et sa famille~~ s'installe à Marseille dans un petit appartement en centre ville. ~~Elle n'été pas beaucoup~~ ~~gaté. Son papa est mort quand elle avait 8 ans. Sa mère ne s'occupait pas vraiment~~ ~~d'elle ni de ses frères et sœur. Elle a toujours été très autome elle et son frère.~~

Ses traits son fin, ses yeux sont tipés et elle n'est pas très grande. Elle n'est pas très sévère avec moi.

Natacha supprime quatre phrases ainsi que la coordination *et sa famille*. Elle renonce à décrire le passé douloureux de sa grand-mère au profit d'un portrait plus optimiste et ancré dans le présent.

Copie de Natacha (6^e5, sujets n°2 et 3) :

V1 : Il pleut. Nous sommes à Londres en 1912. Une jeune dame Jane Vanderwoudson se dirige vers le jardin zoologique, son parapluie à la main. Elle disparaît derrière la porte du zoo.

La jeune dame a 22 ans, son mari est un riche banquier, ils viennent d'avoir un petit garçon. Elle est censé travailler sur son journal animalier très réputé. Mais la jeune femme est aussi connue pour ses meurtres – et ses élèvements. La jeune femme semble attendre son complice. Elle regarde attentivement les minutes passer. Elle commence à perdre patience et regarde les crocodiles.

Soudain, elle est poussée dans le bassin des crocodiles. Un cri retentit.

V2 : Il pleut. Nous sommes à Moscou en 1930. Une jeune dame prénommée Jane se dirige vers le jardin zoologique son parapluie à la main.

Un gros manteau de velour recouvre Jane des épaules jusqu'aux genoux. Elle est très grande et très mince. On la reconnaît à son regard féroce aussi féroce que celui d'un tigre. La jeune dame est connue car elle tient une émission qui passe tous les matins à la radio mais aussi, pour ses nombreux meurtres et vols.

Quelques minutes plus tard, le gardien semble l'observer attentivement. Jane, impatiente, regarde sa montre. Elle attend son complice, un certain Zborowsky qui est en retard. Désormais, le gardien ne la quitte plus des yeux. La jeune dame imprudente se penche pour regarder les crocodiles.

Le gardien la reconnut. Soudain, il la poussa dans l'enclot des terribles bêtes. Jane hurla puis plus un bruit.

Natacha décide de supprimer certains détails de la vie personnelle du personnage principal. Dans la première version, on sait en effet qu'elle est mariée avec un banquier et qu'ils ont eu récemment un enfant. Or, le personnage de Jane est une femme malhonnête et dangereuse (*connue pour ses meurtres – et ses élèvements*). Ces informations concernant la vie familiale du personnage pourraient attendrir le lecteur et paraissent donc incongrues. Dans la version définitive, l'élève accentue d'ailleurs les traits de caractère négatifs (*On la reconnaît à son regard féroce aussi féroce que celui d'un tigre*).

Pour avoir une vision globale de son texte, l'élève doit aussi être attentif à la façon dont il a mis en scène ses personnages.

5.3.2. La mise en scène des personnages

Dans certains cas, en supprimant des connecteurs, les élèves démontrent une meilleure planification globale du texte, notamment en ce qui concerne la mise en place des personnages et de leurs actions :

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°9) :

B : — J'ai réalisé mes 12 travaux. Ai-je pardonné ma faute ? demanda Hercule

— Malheureusement non, tu dois **d’abord** effectuer un 13^{ème} travail. lui annonça Eurysthée.

D : — J’ai réalisé toutes les épreuves que tu m’as données. Suis-je pardonné de ma faute. demanda-t-il.

— Malheureusement non, tu dois effectuer un treizième travail. annonça Eurysthée.

La suppression de *d’abord* est particulièrement pertinente au regard de l’ensemble de la copie. Le personnage d’Hercule demande à Eurysthée s’il a pardonné sa faute. Dans la première version, disponible au brouillon, le connecteur *d’abord* suppose que si le treizième travail est bel et bien effectué, alors sans nul doute, le personnage sera pardonné. Le treizième travail serait une formalité à accomplir, la condition *sine qua non* pour être pardonné. En revanche, dans la version définitive, l’abandon du connecteur laisse un plus grand suspense quant à la destinée du héros. La présence du connecteur au brouillon préfigurait la fin du texte, tandis que dans la copie finale, le lecteur doute de la chute de l’intrigue.

Les élèves retravaillent également le caractère de leurs personnages. Certaines suppressions modifient par exemple les temps verbaux, ce qui impacte la vision que peut avoir le lecteur sur le personnage :

Copie d’Alexandre (7^e2, sujet n°7) :

B : « — Il me **faudrait** des escalopes » dit Florent tout joyeux

« — Comment voulez vous les escalopes ? » questionna le boucher

« — Pas tros épaises si possible. » affirma Florient

« — Est-ce que ça vous convient comme ça. » En montrant escalopes

« — C’est parfait merci » Florient remercia le boucher.

D : « — Il me **fait** des escalopes » dit Florient joyeusement

« — Comment vous les voulaient ? » questionna le boucher

« — Pas trop épaises si possible. » affirma Florient

« — Ça vous convient comme ça ? » Le boucher lui montra les escalopes.

« — C’est parfait merci » conclut Florient.

Le jeune homme reparti avec ces bonnes cautelette.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°25) :

B : Vous savez où je **pourrais** trouver des fruits en or ?

[...]

Alors il s'assit sur une pierre et regarda le ciel quand il aperçut la pomme. Il s'empressa de la cueillir.

D : Vous savez où je **pourrai** trouver des fruits en or ?

Alors il s'assit sur une pierre et regarda le ciel quand il aperçut la pomme. Il s'empressa de la cueillir.

Même si l'on ne peut être certain des intentions des élèves ici, dans la mesure où la maîtrise du conditionnel est encore difficile au cycle 3, on peut malgré tout penser que l'emploi du présent et du futur simple de l'indicatif montrent à chaque fois la détermination du personnage. Dans la copie définitive d'Alexandre, le personnage *conclu* alors qu'au brouillon, il prenait le temps de remercier le boucher. Dans celui de Natacha, le personnage *s'empressa de la cueillir*. Dans les deux copies, les personnages sont pressés d'obtenir ce qu'ils désirent.

Copie de Natacha (7^e2, sujet n°11) :

B : philippe se balade en voiture il n'a jamais vu un tournage de film :

« — Au mon dieu ! Une voiture brûle ! s'affole philippe.

Vite monsieur sortez de la ! ordonne-t-il.

— Mais, partez vous ne voyez pas que vous gênez ! gronde l'acteur

— Vous avez perdu la tête, votre voiture brûle et vous ne voulez pas sortir ! Allez sortez ! Insiste Philippe

— Je suis cameraman et je vous annonce que vous êtes sur le tournage d'un film ! **Alors s'il vous plaît vous avez déjà fait rater une prise alors vous en voulez pas en faire rater deux donc partez ! Ordonne le cameraman.**

Philippe est très embarrassé et s'excuse au près de l'équipe la prochaine fois regardera bien qu'il n'y ai pas de caméra !

D : Philippe se balade en voiture. Il n'a jamais vu un tournage de film.

« Au mon dieu ! Une voiture qui brûle ! S'affole Philippe. Vite monsieur, sortez de là ! Ordonne-t-il.

— Mais, partez ! Vous ne voyez pas que vous gênez ! Gronde l'acteur.

— Vous avez perdu la tête ? Votre voiture brûle et vous ne voulez pas sortir ! Allez sortez ! Insiste Philippe.

— Je suis cameraman et je vous annonce que vous êtes sur le tournage d'un film ! Si vous ne partez pas, vous allez être dans le bêtisier ! ironise le cameraman.

— Je suis désolé je n'avais pas vu pardonnez moi... s'excuse Philippe.

Philippe est très embarrassé... la prochaine fois il regardera bien qu'il n'y ai pas de caméra !

Il avait été demandé aux élèves d'écrire sous forme de dialogue le récit de Philippe qui, voulant aider un homme pris au piège dans sa voiture, se rend compte qu'il est sur le tournage d'un film. Dans la consigne, l'enseignante avait précisé que le cameraman était « en colère ». Natacha met bien en scène la fureur du cameraman, comme en témoigne la ponctuation expressive et la répétition de *alors* au brouillon. La suppression de la réplique du cameraman est particulièrement intéressante, puisqu'elle permet d'ajouter dans la copie définitive une note d'humour.

D'autres suppressions permettent de lever certains doutes ou de préciser des éléments sur le rôle de chaque personnage :

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°21) :

B : Soudain, elle est poussée dans le bassin des crocodiles. **Un cri retentit.**

D : Le gardien la reconu. Soudain, il la pousse dans l'enclot de ces terribles bêtes. Jane hurle et puis plus un bruit.

Au brouillon, le texte, qui se termine ici, laisse planer un doute quant au responsable de l'action. Le cri qui retentit peut être celui de la victime ou d'un autre personnage. Dans la version définitive en revanche, le coupable – le gardien – est clairement identifié par le lecteur. Le cri émane cette fois de la victime, Jane.

Copie d'Inès (CM2, sujets n°5 et 8) :

V1 : Ils s'arrêtèrent pour manger vers midi, Amandine mis l'encre, et pendant ce temps Antoine replia les voiles.

Une fois le repas terminé **Amandine et les autres** navigateurs préparent le bateau pour continuer la quête. La mer était redevenue calme et en fin de journée, après avoir trouver en mer l'endroit ou un possible trésor se cache, John dit :

« — Il faut faire attention au baleines, ils pourraient en avoir.

V2 : Ils s'arrêtaient pour manger, Amandine mis l'ancre, et Antoine plia les voiles. Une fois le repas terminé les navigateurs se mis à naviguer, ils préparèrent le bateau pour continuer la quête. La mer était devenue calme et en fin de journée après avoir trouver l'endroit ou un possible trésor se cache, John dit :

« — Il faut faire attention aux baleine, il pourrait y en avoir.

Au brouillon, Inès met en valeur le personnage d'Amandine qui n'est pourtant pas le personnage principal. La version définitive replace John Smith dans un rôle central.

Copie de Natacha (6°5, sujet n°3) :

B : Quelques minutes plus tard, un homme semble l'observer attentivement. Jane regarde sa montre impaciente. Elle attend son complice, un certain Zborowsky qui est en retard. Désormais le gardien ne la quitte plus des yeux. La jeune dame imprudente se panche pour regarder les crocodiles.

Le gardien la reconu. Soudain, il la pousse dans l'enclot de **ces** terribles bêtes. Jane hurle et puis plus un bruit. [fin du texte]

D : Quelques minutes plus tard, le gardien semble l'observer attentivement. Jane, impaciente, regarde sa montre. Elle attend son complice, un certain Zborowsky qui est en retard. Désormais le gardien ne la quitte plus des yeux. La jeune dame imprudente se panche pour regarder les crocodiles.

Le gardien la reconnue. Soudain, il la pousse dans l'enclot des terribles bêtes. Jane hurle puis, plus un bruit. [fin du texte]

Au brouillon, Natacha met l'accent sur la présence de bêtes féroces, en l'occurrence des crocodiles, grâce au démonstratif *ces*. Lors de la réécriture, la suppression du démonstratif permet à l'élève de changer le regard du lecteur. Le gardien qui pousse la jeune femme – finalement un traître – est au cœur de l'action car c'est lui qui mérite d'être observé plus attentivement par le lecteur.

Copie d'Alexandre (7°2, sujet n°27) :

B : Soudain les deux enfant sautèrent a l'eau et commencèrent a nager des kilomètres et des killomètres sans rien trouver. Après 30 minute de nage ils apercurent un requin blanc et eure très peur, un des enfants resta calme car il avait l'habitude de nager avec

les squales. **Quand le requin tourna autour de lui il eu plus peur car sa signifier qu'il chercher un proie.** Le requin était venue lui prêter main forte. Et il essayèrent de ramener les enfant au rivage il passèrent des heures et des heures puis un bateau qui passer par là les aida et les ramenèrent au rivage.

D : Soudain les deux enfants sautèrent dans l'eau et commencèrent a nager. Après trente minutes de nage il rencontrèrent un requin blanc et eure tres peure, un des enfant était habituer a nager avec des squalé. Le requin était venu lui prêter main forte. Le requin les pris sur son dos et en allant retrouver le chemin, il croisèrent un bateau qui les ramenèrent au rivage et le bateau séchoua juste devant la plage a cause d'une digue que le marins n'avait pas vu mais il n'y eurent aucun mort ni blaiser.

Comme il a déjà été mentionné, les élèves ont travaillé le schéma actantiel en classe. Pour ce sujet, Alexandre a choisi un requin comme personnage adjuvant. L'animal va en effet aider les deux enfants, égarés en pleine mer, à retrouver le rivage. Ainsi, même si la suppression de *resta calme* est malheureuse, la suppression de *Quand le requin tourna autour de lui il eu plus peur car sa signifier qu'il chercher un proie* est particulièrement pertinente dans la mesure où l'attitude du requin suggérait une éventuelle attaque.

J'ai également relevé des suppressions intéressantes dans des parties dialoguées. Certaines répliques, contraires à l'idée que l'élève veut donner de son personnage, sont abandonnées :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°8) :

B : — tu peux porter mon sac jusqu'a chez moi s'il te plait ? Questionna Anna

— Que si tu prend le mienx. Affirma Marc

— Marc pri le sac d'Anna.

Il est lourd ton cartable ! dit Marc en portant le sac d'Anna

— Mais le tien très léger » gémie Anna

— **S'il te plaît rends moi mon sac, le tiens et trop lourd.**

Anna partie en rigolant a voix basse.

D : — Tu peux porter mon sac jusqu'à chez moi s'il te plait ? Questionna Anna

— Que si tu prend le mien. Affirma Marc

— Marc pris le sac d'Anna.

Il est lourd ton cartable ! dit Marc en portant le sac d'Anna

— Mais le tien est léger » gemie Anna
Anna partie avec le sac de Marc. Marc ne bouga plus.

Ici, Alexandre décide de supprimer la supplication du personnage. La suppression met l'accent sur le caractère interloqué du personnage et adoucit le caractère du personnage d'Anna, plus cruelle avec son camarade dans la version au brouillon.

Copie de Stanislas (6^e5, sujets n°9 et 10) :

V1 : [...] il arriva devant les porte de l'Olympe les garde crièrent :
« — Halte la Qui êtes vous
— je suis Hercule fils de Zeus
— **Que vient tu faire ici**
Par ruse Hercule répondit :
— Je viens voir mon père »
Et les portes s'ouvrirent il se dirigea vers les écuries [...].
V2 : Arrivant au pied de l'Olympe des gardes crièrent : « — halte qui va là
— Je suis Hercule fils de Zeus et par ruse il dit : je viens voir mon père. »
Sur ces mots les grilles s'ouvrirent. Il se dirigea vers les écuries [...].

Grâce à cette suppression, l'élève met en scène un personnage rusé, qui anticipe les obstacles.

Les élèves retravaillent également les verbes de parole qui encadrent les dialogues :

Copie d'Alexandre (7^e2, sujet n°10) :

B : Julien marche dans la rue
— « Tien voilà un porte feuille ! murmure Julien
A qui est ce porte feuille ? **se demande t-il**
D : Julien marche dans la rue
— « Tien voilà un porte feuille ! murmura Julien
A qui est ce porte feuille ? demanda-t-il

La suppression de *se* montre qu'Alexandre renonce au verbe pronominal. Il met l'accent sur l'honnêteté du personnage, qui souhaite retrouver le propriétaire du portefeuille perdu.

Par ailleurs, une copie a particulièrement attiré mon attention dans la mesure où on distingue deux débuts au brouillon. L'élève a recommencé son texte, en changeant complètement le regard que le lecteur doit porter sur le personnage principal.

Copie de Louis (7^e2, sujet n°26) :

B : Il était une fois un loup et ses amis qui se baladaient quand tout à coup

« — Il y a des chasseur faisons demi-tour conseilla le chef un loup de la forêt qui était nommé crocs d'or.

— Nous allons nous préparer a contre attaquer. Pendant qu'ils chasseront nous iront en petit groupe prendre des choses.

Le lendemain matin un petit groupe alla dans la tente des chasseur pour prendre des munitions ce qu'il trouveront.

Il y a un loup qui se promène il est suivi par des animaux de la forêt. Il sent une odeur de nourriture qui sors de la tente des chasseur qui étaient occupés a chasser. Il y rentre et vois un chasseur qui lui tire un balle dans la patte arrière gauche. Le loup s'en va en titubant il n'arrive pas à chasser à cause de sa blessure alors il attends en bas des nids. Il attends qu'un petit oiseau se jette de l'arbre pour essayer de voler, mais s'est insuffisant. Alors il décide de retourner à la tente des chasseur pour manger malgré sa patte bléssées alors il va dans une partie de la tente (celles des munitions croyant prendre du gibier. Il prend un paquet d'explosifs il n'arrive pas à le manger il le laisse par terre mais il n'arrive pas à survivre il marche doucement il sens l'épuisement, la fatigue il retourne à la tente essaye de manger et dès qu'il entre les chasseur le poursuivent [...]

D : Il était une fois un loup affamé qui sentait l'odeur du gibier qui venait d'une tante de chasseur. Il y entra et un chasseur qui était à l'intérieur lui tira une balle dans la patte gauche arrière. Le loup rentra dans la forêt en titubant. Il n'arrivait pas à chasser, alors il attendait sous les nids d'oiseaux, que des oisillons se jette de leurs nids pour tenter de voler. Mais cela était insuffisant. Alors il décida de retourner à la tente, mais la tente était coupée en 2 (partie gibier et l'autre partie munition) le loup se trompa de partie et prit un paquet d'explosif. Il s'en alla dans la forêt mais il ne put pas manger les explosif il était mort de soif de faim et de sommeil. Il retourna à la tente et tout les chasseur le suivirent [...]

La suppression indiquée ci-dessus change considérablement le sens du texte, notamment la mise en scène du loup. Dans la première version, le loup n'est pas seul, il fait partie d'une meute (*un loup et ses amis*). Un chef, *crocs d'or*, semble belliqueux envers les humains (*nous préparer a contre attaquer*). Les loups mettent en place un stratagème pour voler les hommes en leur absence (*Pendant qu'ils chasseront nous iront en petit groupe prendre des choses*). Dans la version finale, le loup est isolé, sans famille ni amis. Dès le début du texte, il est victime de la cruauté des hommes (*un chasseur qui était à l'intérieur lui tira une balle dans la patte gauche arrière*). Le lecteur ressent une certaine empathie pour le loup. Il est blessé (*en titubant*) et n'a d'autres choix que de voler les humains (*cela était insuffisant*) puisqu'il est faible (*il était mort de soif de faim et de sommeil*).

Enfin, certains sujets demandent aux élèves une grande part de créativité. En 6^e, un sujet propose d'imaginer un récit à partir d'une expression, au choix, à prendre au sens propre. Natacha choisit l'expression *courir après la montre*.

Copie de Natacha (6^e, sujet n°5, brouillon) :

Il y a fort longtemps, dans un pays lointain, vivait un policier qui avait pour réputation de bien exercer son métier.

Un jour qu'il se promenait dans un centre commercial, il aperçu au fond du rayon de la bijouterie, une montre qui s'échappait de sa vitrine. Le policier s'approcha du bijou quand il lui dit :

« J'en ai assez d'être exposée dans une vitrine j'ai envie de découvrir le monde, je m'en vais. » La montre sauta de la vitrine est partie en courant. Le policier courru après la montre mais ne parvint pas à l'attraper. ~~Il la laissa s'échapper. La montre de son côté fut ramassée par un voleur.~~

~~Quelques temps plus tard, le policier fut appelé par une vieille dame a qui on venait de cambriolé la maison. Le policier arrêta le voleur qu'il lui dit qu'il avait aussi voler une montre une semaine auparavant. Quand le policier connu la montre il la ramena aussitôt au magasin.~~

~~/ chercha longtemps avant de trouver le coupable. C'était sur que dans une ville de 10 000 000 d'habi /~~

~~Désormais la montre appartient à une jeune dame et le policier est toujours autant épanoui dans son travail.~~

Il continua à courir, quand soudain la montre plongea dans un trou de souris. Le policier en s'approchant du trou fut aspiré. Le jeune homme arriva alors dans le monde des objets trouvés. Il était tombé sur un gros réveil rouge qui devint son guide. Dans ce monde, la pelouse était faite de crayons abandonnés les fruits des arbres en ballons égarés...

« — Comment faire pour trouver la montre ici ? Ce monde est tellement vaste. » désespéra le policier.

Le gros réveil rouge lui donna quelques informations sur le monde des objets trouvés et le policier partit à la recherche de la montre.

Le policier marcha longtemps, très longtemps. Il finit par arriver à la fin du monde. Tout devenait blanc et soudainement disparaissait. Il fit alors demi tour et vit le gros réveil rouge. Il s'approcha de son guide mais soudain il disparut. Il aperçut la petite montre mais elle aussi disparut. Le policier en avait assez, il se mit à pleurer. Quand il réouvrit les yeux, il se trouvait dans un pré, Tout cela n'était qu'un rêve.

Les suppressions de Natacha révèlent un vrai travail autour du cadre spatio-temporel dans lequel évoluent les personnages. En effet, le sujet demande aux élèves de prendre une expression au sens propre. De fait, il induit la mise en scène d'un cadre fantaisiste. Dans sa première version, Natacha écrit un texte bien construit, mais peu original. Les actions s'enchaînent de manière pragmatique. Le voleur avoue même son précédent délit. Autrement dit, le cadre spatio-temporel choisi ne permet pas de développer l'intrigue. En revanche, dans la deuxième version, Natacha s'inspire de l'univers d'*Alice au pays des merveilles* pour son texte. On retrouve le trou dans lequel le personnage est aspiré (*la montre plongea dans un trou de souris. Le policier en s'approchant du trou fut aspiré*). Des éléments merveilleux sont alors décrits (*Dans ce monde, la pelouse était faite de crayons abandonnés les fruits des arbres en ballons égarés...*) et le gros lapin blanc devient *le gros réveil rouge*. L'expression du temps est elle aussi retravaillée. Dans la première version, des indications temporelles sont présentes (*quelques temps plus tard, une semaine auparavant*). Dans la version finale, l'élève préfère instaurer un

flou temporel (*longtemps, très longtemps*) pour créer un univers onirique (*tout cela n'était qu'un rêve*).

5.3.3. Les points de vue

En 6^e, les élèves étudient en classe le conte « Pourquoi la nuit succède au jour ? » extrait des *Contes du Burkina* (Tauxier, Bonnet, 1985). Le sujet de rédaction propose d'écrire, sur le modèle du texte source, un conte explicatif d'une page intitulé « Pourquoi le ciel est si loin maintenant ? » Une situation initiale est donnée pour aider les élèves :

Autrefois le ciel (Wende) était tout près de la terre. Les gens qui se promenaient dessous prenaient leur couteau quand ils avaient faim, en détachaient un petit morceau et le mangeaient. Un jour...

Une élève va supprimer la présence d'un narrateur externe, au profit d'un narrateur-personnage :

Copie d'Inès (6^e, sujet n° 9) :

V1 : Un jour Wende disparu, les habitants n'avaient plus rien n'a mangés, ils se sentaient tous coupable **autant l'un que l'autre, il ne savaient plus quoi farent** malgré cela ils leurs restaient de l'espoir pour que le ciel revienne **ils croyaient que leurs vies étaient terminée**. Mais ce que ne se doutaient pas était que la raison pour laquelle. Mais les habitants croyaient que c'était à cause de eux.

V2 : Un jour Wende disparu, **les habitants n'avaient plus rien n'a mangés. Ils se sentaient tous coupables. Malgré tout cela il leurs restaient de l'espoir** pour que le ciel revienne tout près de la terre. **Ils étaient** perdues, tristes, inquiets, **mais ils croyait que cela était à cause d'eux sauf que non ! Cela est**

V3 : Un jour Wende disparu, je vis ce phénomène ce passait, les habitants ainsi que moi étions très inquiets, tristes, nous ne savions plus quoi faire. Nous crûmes que notre vie était perdue, qu'il n'y avait plus d'espoir. Mais nous nous réunions autour d'un feu de bois et je dis : « — Nous allons laisser le temps au ciel de revenir. Nous allons trouver des occupations afin que le ciel revienne tout près de la terre et de pouvoir en détacher des morceaux et de les manger. » Un habitant répondit en se levant : — « — Mais si il ne revient pas qu'allons nous faire ? » et je lui dis en regardant tous les habitants : « — Nous allons survivre sans, ce sera peut-être dur mais nous allons y

arrivaient en nous aidants, c'est possible. » Quelques jours après nous étions toujours inquiets, le ciel n'était toujours pas redescendu, au contraire. Un mois après nous savions que Wende le ciel resterait en haut. Nous réussîmes à vivre sans. Un an plus tard tout allait bien. Voilà mon histoire.

V4 : Un jour Wende disparu, je vis ce phénomène ce passait. Les habitants et moi étions très inquiets, tristes nous ne savions plus quoi faire. Nous crûmes que notre vie était perdue, qu'il n'y avait plus d'espoir. Mais, nous nous réunissions autour d'un feu de bois et je dis aux habitants : « — Nous allons laisser le temps au ciel de revenir. Nous allons travailler, faire des occupations à fin de laisser du temps au ciel de revenir et de pouvoir détacher des morceaux et de les manger. » Un habitant se leva et répondit : — « — Mais si il ne revient pas qu'allons nous faire ? » et je lui dis en regardant tous les habitants : « — Nous allons survivre sans, ce sera peut-être dur mais nous allons y arriver en nous aidant, c'est possible. » Quelques jours plus tard nous étions toujours inquiets, le ciel n'était toujours pas redescendu, au contraire. Un mois plus tard nous savions que Wende le ciel resterait en haut. Nous réussîmes à vivre sans. Un an plus tard tout allait bien. Voilà mon histoire.

On observe qu'Inès supprime une idée pourtant essentielle dans ses deux premières versions : le sentiment de culpabilité des habitants. Elle décide de s'écarter de la situation initiale proposée par l'enseignante et insère dans son récit un nouveau narrateur, identifiable à la présence du pronom personnel *je*. D'une part, on peut supposer que le sentiment de culpabilité des habitants est inhibant et donc bloque les éventuelles actions des personnages. D'autre part, les personnages, représentés par un collectif, manquent d'initiatives. Ainsi, l'arrivée du personnage-narrateur permet de s'identifier à un meneur. La présence du feu de bois est symbolique et permet au groupe de se retrouver et d'échanger.

Par ailleurs, des verbes de perception supprimés peuvent montrer un travail autour de la focalisation, comme dans les exemples suivants :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°13) :

B : La cuisine est grande belle spacieuse est propre **on voit** des robinets en or. Un évier en acier un placard en bois neuf et lisse avec des poignées en rubis [...]

D : La cuisine est grande belle propre et neuve.

Les robinets sont de bonne taille ils sont en or.

Il y a un évier en marbre.

Le parquet est blanc et noir.

Une armoire en bois neuf et lisse avec des pied en rubis ainsi que les poignée.

Le narrateur s'efface dans la version finale, avec la suppression du pronom indéfini *on*.

La suppression du verbe *voir* est également un indice du travail sur la focalisation :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°26) :

B : Il sens une odeur de nourriture qui sors de la tente des chasseur qui étaient occupés a chasser. Il y rentre et ~~vois~~ un chasseur qui lui tire un balle dans la patte arrière gauche. Le loup s'en va en titubant [...].

D : Il était une fois un loup affamé qui sentait l'odeur du gibier qui venait d'une tante de chasseur. Il y entra et un chasseur qui était à l'intérieur lui tira une balle dans la patte gauche arrière. Le loup rentra dans la forêt en titubant.

Au brouillon, le lecteur peut suivre le récit à travers le point de vue du loup, tandis que dans la version finale, Louis privilégie une narration sans point de vue spécifique.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

B : — Je te propose quelque chose nous allons nous battre le premier qui désarme l'autre récupère le char ainsi que c'est chevaux dit le héros douteusement de peur que Mars refuse et le tue

— Allons y dit en souriant mars en tirant son épée de son foureau ». **Hercule vit** une lame d'or sortir et Hercule lui sortit piteusement son glaive de métal, mais ce glaive c'est le glaive qui a tué l'hydre de lerne celui qui a tué enfin plutôt eplucher la peau du lion de némée et qui a vaincus mainte bête féroce. Donc pour Hercule ce n'est pas un glaive comme les autres non c'est celui l'a aidé et sauvé dans les pires moments.

D : — Puis-je te proposer un marché dit Hercule.

— Dit toujours

— Nous allons nous battre le premier qui désarme l'autre gagne le char ainsi que ces chevaux.

— Allons y dit en souriant mars ».

Il sortit son glaive de son fourreau, une lame d'or scintilla dans la nuit. Il se battit tout deux pendant des heures et au moment où Hercule flancha il donna un coup ultime et désarma mars et sauta dans le char s'envola vers Nicène son treizième travaux finit.

Dans la version finale, Stanislas adopte une narration sans point de vue de personnage, peut-être pour se conformer au modèle épique.

Copie de Natacha (7^e2, sujets n°2 et 4) :

V1 : Maïlys a 12 ans elle habite à Marseille. Son petit frère s'appelle Théo il a 9 ans.
C'est plutôt une bonne amie.

Elle a de beaux cheveux blonds bouclés. Ses yeux sont de couleur or ; ses joues sont couvertes de tâches de rousseurs et elle porte souvent des vêtements de couleur pâle.

Elle n'est pas du genre à faire des histoires. Par-contre elle est très sensible et elle ne se fait pas trop remarquer.

Elle a du talent pour faire des bijoux et elle aime aussi les animaux.

Même si elle ne se fait pas remarquer, elle reste quand même une de mes très bonnes amies.

V2 : Cette jeune fille s'appelle Inès, elle est née et habite à Marseille. Inès a une grande sœur : Elise et un chien.

Inès a une peau très blanche, ses cheveux sont marrons foncés. Son nez est recouvert de tâches de rousseurs et elle porte des vêtements clairs.

Dans la cour, Inès aime bien jouer seule. Elle est très solitaire mais elle a quand même des amis.

Inès adore les animaux, elle avait chez elle 2 souris et un chien. Elle fait des beaux bijoux en plus son père est bijoutier.

Bref, Inès est très gentille même si parfois elle préfère être seule.

On remarque que Natacha supprime les éléments qui signalent l'amitié entre le personnage et le narrateur. Dans la version finale, le narrateur est détaché, il adopte un regard plus distancié.

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

B : Alors, mon bon Hercule ce séjour aux enfers ricana Eurysthée.

D : Alors Hercule se séjour aux enfers ricana Eurysthée croyant que Hercule avait échoué.

Stanislas supprime *mon bon* qui instaurait un registre ironique et une relation de familiarité entre les deux personnages.

Copie de Natacha (6^e5, sujet n°1) :

B : Nous sommes aussi partis en classe verte : **la meilleure classe verte**. Nous étions en Vendée ou plus précisément à Damvix. On a visité des choses fantastiques comme : le chantier de l'Hermione, la Corderie royale et l'arsenal de rochefort, fort Boyart **et ma visite préférée** le puy du fou.

D : Nous sommes aussi partis en classe verte. Nous étions en Vendée ou plus précisément à Damvix. On a visité des endroits magnifiques comme : le chantier de l'Hermione, la Corderie royale et l'arsenal de Rochefort, fort Boyart, l'aquarium de la Rochelle et le Puy du fou.

Dans la version définitive, Natacha décide d'effacer les modalisateurs qui révèlent ses réactions.

Conclusion de l'analyse qualitative :

Pour conclure, l'analyse qualitative présentée nous permet d'avoir un autre regard sur les opérations de suppression, qui sont souvent observées comme le signe d'un désaveu ou d'un échec.

Tout d'abord, les suppressions peuvent montrer une acquisition de compétences langagières et textuelles. En ce qui concerne l'orthographe, des suppressions, si minimales soient elles, témoignent de la vigilance orthographique dont font preuve les

élèves. Nous avons également vu que des suppressions de sauts de ligne ou d'alinéas révèlent la prise en compte de l'importance de la structure du texte et de sa mise en page. Par ailleurs, les suppressions de connecteur, notamment l'archicconnecteur *et*, et les suppressions de signes de ponctuation montrent que les élèves font coïncider la phrase graphique et la phrase syntaxique, conformément aux attentes scolaires. Enfin, certaines suppressions soulignent l'importance que les élèves accordent aux reprises anaphoriques dans leurs textes et ainsi, à la construction de la référence.

Les exemples tirés de mon corpus révèlent aussi une adaptation aux normes scolaires. De nombreuses suppressions montrent que les élèves apprennent les normes de ponctuation dans les récits et les éléments caractéristiques du récit épique ou du conte. D'autres permettent aux élèves d'éviter de basculer dans le récit lorsque ce sont des descriptions qui sont exigées. J'ai également montré que les élèves suppriment parfois pour respecter les règles de présentation spécifiques à l'écriture des dialogues, pour travailler les verbes de parole et pour retirer des répliques superflues. Enfin, en ce qui concerne les suppressions de commentaires métadiscursifs, nous avons vu que les élèves répondent à la norme scolaire selon laquelle le narrateur doit être discret.

Les suppressions sont aussi révélatrices d'une modification de l'univers référentiel. Certaines opérations de suppression témoignent d'une révision globale du texte par l'élève et assurent une cohérence textuelle. Des exemples montrent aussi que les élèves suppriment des passages qui perturbent la vision qu'on peut avoir du personnage (son rôle, l'adéquation entre son caractère et ses actions etc.). Enfin, certaines suppressions révèlent une réflexion sur la dimension énonciative du texte, notamment en ce qui concerne les points de vue.

Les nombreux exemples présentés ci-dessus montrent qu'en « faisant moins », on peut « faire mieux ». On valorise souvent les ajouts dans les copies d'élèves, puisqu'ils sont le signe d'un enrichissement du texte. Ce critère est parfois d'ailleurs relayé par les textes officiels « La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves » (Bulletin officiel de 2015)⁴⁶. Or, nous avons vu que les suppressions, elles aussi, peuvent considérablement améliorer une copie. Certes, les ajouts sont coûteux pour un élève de cycle 3, mais les suppressions le sont également. Pour un élève, il est tout autant difficile d'avoir le recul sur son propre texte, de repérer

⁴⁶ Voir annexe 2.

ce qui doit être retiré et d'accepter de jeter ce qui avait demandé un travail parfois conséquent.

Des exemples montrent également que certaines opérations de suppression engendrent un travail de réécriture important. De nombreux ajouts interviennent après ces suppressions. A ce titre, on peut dire que les suppressions ne sont pas uniquement le signe d'une stratégie de l'évitement, mais qu'au contraire, elles peuvent être l'indice d'une volonté de réécriture.

Enfin, toutes les suppressions dont il a été question ici sont à l'initiative des élèves. Il m'a semblé intéressant par la suite d'observer celles qui, en revanche, étaient conseillées par les pairs, lors de relectures collectives. C'est ce que je vais présenter dans la prochaine partie.

Partie 3

-

ANALYSE DES SUPPRESSIONS REALISEES DANS LE CADRE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Introduction :

J'ai mis en place deux dispositifs pédagogiques : un dispositif de relectures en triade et un dispositif de suppressions guidées afin d'étudier plus précisément la répartition des suppressions sèches et des suppressions-amorces. Pour rappel, j'avais supposé qu'il existe deux sortes de suppressions :

- des *suppressions sèches*, qui règlent un problème ;
- des *suppressions-amorces*, qui annoncent une réécriture – notamment par l'ajout ou le remplacement.

Le premier a été mis en place dans les classes de 7^e2 et de CM2 de La Ciotat la première année, et dans les quatre classes de 6e la deuxième année. Le principe était le suivant :

- à la première séance, l'enseignant donne un sujet de rédaction et les élèves rédigent un premier jet ;
- à la deuxième séance, les élèves lisent trois ou quatre copies de camarades et ils établissent, collectivement, pour chacun d'eux, une fiche-conseil présentant les points positifs et les points à améliorer dans la copie⁴⁷ ;
- à la troisième et dernière séance, chaque élève retrouve son texte, accompagné de la fiche-conseil réalisée à son intention, en vue d'une réécriture.

En ce qui concerne le dispositif des suppressions guidées, deux classes y ont participé : la 6^e2 et la 6^e5 à Marseille⁴⁸. Pour chaque classe, le projet s'est déroulé selon le même principe⁴⁹, mais les élèves connaissaient déjà les objectifs liés à la rédaction d'une fiche-conseil, puisqu'ils l'avaient déjà expérimentée.

Cependant, j'ai élaboré une fiche-conseil différente. Nous avons travaillé avec les enseignantes afin de lister les différents éléments qui pouvaient être supprimés dans un texte. Comme il est précisé dans le tableau du groupe EVA, il m'a semblé important que les élèves puissent lire les textes de leurs camarades selon trois niveaux : les

⁴⁷ Voir annexe 6.

⁴⁸ A La Ciotat, l'enseignante n'a pas pu réserver de séances pour ce projet, faute de temps.

⁴⁹ Chaque séance dure environ 1h. En 6^e2, nous verrons qu'une séance préparatoire a été réalisée par l'enseignante.

phrases, les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble. J'ai également souhaité leur proposer une liste d'éléments supprimables en reprenant les points de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, sans oublier les aspects matériels⁵⁰. Ainsi, sur le document, on pouvait lire : « Relisez attentivement la copie de votre camarade. Que lui conseillerez-vous de supprimer ? ». Sous le tableau, on pouvait lire la liste des différents éléments qui pouvaient être supprimés⁵¹ :

- des informations inutiles ;
- des éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet / avec les consignes ;
- des mots ou des phrases qui se répètent ;
- des mots ou des phrases qui se disent plutôt à l'oral ;
- des mots ou des phrases qui contredisent ce qui a été écrit auparavant.

La fiche-conseil prévoyait également un espace dans lequel les élèves pouvaient, suite à un conseil de suppression, être force de proposition.

En 6^e, le projet a eu lieu en janvier 2015. L'enseignante a proposé le sujet suivant :

SUJET : Gilgamesh et Enkidu, devenus amis, se dirigent vers la forêt des Cèdres et vont affronter le gardien de la forêt, le géant à la force surhumaine Humbaba. Racontez leur arrivée dans la forêt, puis leur rencontre, enfin leur combat avec le géant. Le narrateur sera extérieur à l'histoire et utilisera les temps du passé. Vous rédigerez un texte d'une vingtaine de lignes au moins.

L'enseignante a mis en place des facilitations procédurales sous forme d'objectifs par étapes :

- Objectif 1 : Lire et comprendre le sujet.
- Objectif 2 : Rappeler les principales caractéristiques d'écriture du récit épique.
- Objectif 3 : Définir le vocabulaire à employer.
- Objectif 4 : Rédiger le brouillon.
- Objectif 5 : Relire les copies (fiche-conseil à compléter)
- Objectif 6 : Réécrire le brouillon (à partir de la correction et de la fiche-conseil)

Une première séance a été ainsi consacrée aux trois premiers objectifs. Les élèves ont rempli une fiche préparatoire grâce à un travail mené collectivement et encadré par

⁵⁰ Voir tableau en 2.1.2.

⁵¹ Voir annexe 7.

l'enseignante. La deuxième séance s'est déroulée au CDI du collège. Les élèves ont rédigé leur brouillon. La séance suivante consistait à relire les copies des camarades. Après avoir laissé ses élèves rédiger leur fiche-conseil, l'enseignante a également procédé à la lecture des copies. Elle a laissé des annotations en vue de la réécriture. Puis une dernière séance, qui s'est également déroulée au centre de documentation, a permis à tous de produire une deuxième version.

En 6^e, le projet a eu lieu en mars 2015. L'enseignante a proposé le sujet suivant :

Expression écrite : Un vase précieux a disparu. Un détective mène l'enquête et interroge le gardien du musée. Sur un papier libre, imaginez le dialogue entre les deux personnages.

Consignes : Vous veillerez à utiliser correctement les signes de ponctuation. Vous évoquerez les sentiments du gardien de musée irrité par la perte du vase.

Préalablement, les élèves ont travaillé en classe autour du dialogue. Ils ont appris la leçon suivante :

Le **dialogue** obéit à des **règles de ponctuation particulières** :

- le **début** et la **fin** d'un **dialogue** sont **indiqués par des guillemets**. Ils sont généralement **précédés de deux points** ;
- à l'intérieur du dialogue, le **changement de locuteur** (personne qui parle) est signalé par des **tirets**.

Puis, ils ont rétabli les marques du dialogue dans des extraits de texte, notamment *Le Perroquet qui bégayait* d'Alfred Hitchcock. Enfin, ils ont travaillé autour des verbes de paroles⁵². Les trois séances se sont ensuite déroulées comme je l'ai décrit précédemment.

Avant de mettre en place ce dispositif, j'avais émis quelques hypothèses.

En 6^e, les élèves pourraient voir :

- des incohérences liées à la description des corps pendant le combat, notamment dans le choix des reprises anaphoriques, comme cela a déjà été démontré (Garcia-Debanc, 2018) ;
- des éléments de description inutiles dans la forêt des Cèdres ;
- des parties dialoguées trop longues, au regard des attendus de la consigne.

⁵² Voir annexe 4.

En 6^e, les élèves pourraient voir :

- des incohérences dans le choix des verbes de parole ;
- des longueurs en début de dialogue, notamment des salutations entre les personnages ;
- des répétitions quant à la désignation des locuteurs.

Ainsi, dans la base de données, une colonne intitulée « dimension socio-pragmatique » a été créée afin de signaler les opérations qui intervenaient suite à des commentaires venant de lecteurs. 126 suppressions ont ainsi été réalisées par les élèves suite à l'intervention des enseignants (75 suppressions) ou suite aux remarques laissées par les pairs (51 suppressions).

Parmi les 51 suppressions générées suite aux conseils de camarades :

- 32 interviennent lors du dispositif des relectures en triade ;
- 19 d'entre elles apparaissent lors du dispositif des suppressions guidées.

Chapitre 6 – Analyse quantitative

6.1. Le dispositif des relectures en triade

145 remarques ont été adressées aux 8 élèves concernés, réparties comme suit :

Type de remarques	Nombres de remarques	Pourcentage
Problèmes d'orthographe / conjugaison	27	18.6 %
Texte trop court / Manque de détails	23	15.9 %
Répétitions	17	11.7 %
Incompréhensions / manque de cohérence	14	9.7 %
Problèmes de ponctuation	13	9 %
Problèmes syntaxiques	12	8.3 %
Vocabulaire inadapté	9	6.2 %

Non-respect des consignes	9	6.2 %
Problèmes de lisibilité	9	6.2 %
Longueurs	6	4.1 %
Mauvaise mise en page	6	4.1 %

Tableau 22 : Répartition des remarques chez les 8 élèves participant au dispositif des relectures en triade

En observant ces résultats, on remarque que les erreurs d'orthographe et de conjugaison préoccupent beaucoup les élèves. Comme je l'ai déjà signalé⁵³, les élèves savent qu'une orthographe défailante peut perturber la lecture et est par conséquent sanctionnée par les enseignants, véritables « gardiens du code » (Pilorgé, 2010 : 93).

On note ensuite que les pairs jugent négativement les textes « trop courts ». J'ai recensé de nombreuses remarques demandant un enrichissement du texte. Ces critiques font écho au fait que l'opération d'ajout est connotée positivement en milieu scolaire, comme le rappelle Garcia-Debanco (2018 : 187) :

Elle (Fabre-Cols) rapporte les résultats de plusieurs études de psychologues en langue anglaise sur le rapport entre la présence d'ajouts et l'expertise rédactionnelle. [...]. Ainsi une étude de cas conduite par Sommers (1980) étudiant les productions écrites de 20 étudiants peu familiers de l'écriture et de 20 adultes experts pour des raisons professionnelles a montré que [...] les étudiants peu familiers de l'écriture « n'utilisent pas spontanément l'ajout ». Elle en déduit qu'« il est indispensable que l'attention des élèves soit explicitement attirée sur les propriétés spécifiques » de l'ajout (Fabre-Cols, 2002, p. 85).

Les répétitions sont également pointées par les élèves. Nous verrons dans l'analyse qualitative comment les élèves répondent là encore à une norme scolaire.

La ponctuation fait l'objet de certaines critiques, notamment lorsque les élèves ont appris les règles spécifiques de présentation du dialogue. Comme je l'ai déjà démontré, les élèves maîtrisent davantage la ponctuation à partir de la classe de CM2⁵⁴.

Les élèves signalent parfois leurs incompréhensions ou des problèmes de cohérence vis-à-vis de certains passages dans les textes de leurs camarades. Nous verrons dans l'analyse qualitative que ce type de remarques amène souvent les pairs à produire des critiques ambiguës, ce qui n'aide pas toujours les élèves lors de la réécriture.

⁵³ Voir 4.4.

⁵⁴ Voir 5.1.3.2.

Des problèmes syntaxiques sont également relevés dans les copies. L'ordre des mots ainsi que les reprises anaphoriques font l'objet d'une attention particulière.

Enfin, j'ai recensé d'autres remarques moins récurrentes concernant le vocabulaire, le respect des consignes, la lisibilité, des longueurs et la mise en page.

En réponse à ces remarques, j'ai recensé 32 suppressions :

- 7 suppressions sont effectuées suite à des remarques concernant l'orthographe ou la conjugaison ;
- 6 suppressions interviennent pour corriger des répétitions ;
- 5 suppressions sont réalisées suite à l'incompréhension des pairs ;
- 3 suppressions sont générées par une remarque sur la chronologie des actions ;
- 3 suppressions sont liées à des problèmes de longueur de phrase ou de texte ;
- 2 suppressions sont en lien avec des remarques concernant les normes liées à l'écriture des dialogues ;
- 2 suppressions interviennent suite à des problèmes de cohérence ;
- 2 suppressions sont effectuées puisque les pairs ont jugé certains passages inutiles ;
- 1 suppression est réalisée alors que les camarades ont signalé un problème de connecteur ;
- 1 suppression est effectuée pour réduire les parties dialoguées, jugées trop importantes par les camarades ;
- 1 suppression intervient paradoxalement suite à une demande d'ajout.

On retrouve là encore dans ces résultats une appétence vers les corrections d'erreurs d'orthographe et la gestion des répétitions. Cependant, les suppressions sont trop variées pour en tirer des conclusions. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant d'analyser l'ensemble des copies pour le dispositif des suppressions guidées.

6.2. Le dispositif des suppressions guidées

Afin d'observer plus précisément l'impact du dispositif des suppressions guidées, l'ensemble des fiches-conseils et des copies de tous les élèves ont été recueillies. Ce corpus de 61 fiches (31 en 6^e2 et 30 en 6^e5) et de 122 copies (61 écritures

et 61 réécritures) permet d'une part d'étudier la nature des remarques effectuées par les élèves, et d'autre part d'analyser les réécritures proposées par tous les élèves.

6.2.1. En 6^e2

En 6^e2, les élèves ont produit 132 remarques ou conseils. Parmi elles, on compte :

- 77 remarques ou conseils qui laissent libre l'élève quant au choix de l'opération à mener (58.3 %);
- 55 remarques sont accompagnées d'un conseil précis, voire d'une réécriture proposée (41.7 %).

Après avoir isolé et retiré les remarques concernant l'orthographe et la conjugaison, parce qu'elles font écho à ce que j'ai déjà analysé dans la deuxième partie, j'ai recensé :

- 29 remarques qui proposent des suppressions sèches⁵⁵ (28.4 %);
- 26 remarques qui suggèrent des suppressions-amorce, autrement dit une réécriture (25.5 %) ;
- 47 remarques qui conseillent d'autres opérations (46.1 %) parmi lesquelles 28 remplacements (27.4 %) et 19 ajouts (18.6 %).

J'ai ainsi relevé dans les fiches-conseils 55 remarques pouvant amener les élèves à opérer des suppressions. Voici les types de remarques que j'ai recensées pour ce sujet :

Type de remarques	Nombre de remarques	Taux de pertinence ⁵⁶
Incohérences	13	77%
Longueur excessive des phrases ou du texte	13	100 %
Répétitions	10	100 %
Vocabulaire inadapté	9	67 %
Problèmes de syntaxe	8	75 %
Mauvaise prise en compte des consignes	1	100 %

⁵⁵ Voir 2.3.2.2.

⁵⁶ Une certaine prudence est à prendre en compte puisque 4 élèves ont gommé certains passages.

Problèmes de mise en page	1	0%
---------------------------	---	----

Tableau 23 : Répartition des remarques effectuées et pertinence en 6^e2

On observe que beaucoup de remarques surviennent suite à des problèmes d'incohérence textuelle. Le sujet proposé par l'enseignante déroulait trois temps incontournables à respecter : l'arrivée d'Enkidu puis de Gilgamesh dans la forêt, leur rencontre, et le combat contre Humbaba. Les consignes, très précises, ont probablement amené les élèves à être attentifs à la structure des textes, dans leur globalité. Par ailleurs, les personnages de Gilgamesh et d'Enkidu avaient déjà été travaillés en classe, avec la lecture d'autres extraits. Les élèves maîtrisaient donc au préalable l'univers sémantique qui s'y rapporte. Ces trois temps ont amené les élèves à écrire des textes assez longs (en moyenne 2 pages avec un saut de lignes). Les pairs ont repéré des longueurs à plusieurs reprises.

Les répétitions sont pointées, et nous verrons dans l'analyse qualitative que les élèves répondent ainsi aux injonctions scolaires.

Majoritairement, les remarques adressées aux élèves sont pertinentes, hormis pour le vocabulaire qui a posé problème aux lecteurs.

Il est intéressant d'observer comment sont accueillies les remarques :

Nombre de remarques pertinentes qui ont entraîné une modification de la part de l'élève	41
Nombre de remarques pertinentes qui n'ont pas été prises en compte par l'élève	6
Nombre de remarques non pertinentes qui ont entraîné une modification de la part de l'élève	3
Nombre de remarques non pertinentes qui n'ont pas été prises en compte par l'élève	5

Tableau 24 : Tableau récapitulatif de la prise en compte des remarques en 6^e2

Ce tableau permet d'observer tout d'abord que les élèves font confiance à leurs camarades. En effet, 41 remarques pertinentes donnent lieu à des modifications qui améliorent la version finale du texte. Seules 6 remarques ne sont pas prises en compte, soit parce qu'elles sont considérées, à tort, comme non pertinentes, soit parce que l'élève ne parvient pas à régler le problème, soit pour un problème de gestion de temps.

Seules 9 critiques sont non pertinentes. 5 d'entre elles ont bien été analysées par les élèves et ont été rejetées.

6.2.2. En 6^e5

En 6^e5, les élèves ont produit 107 remarques ou conseils. Parmi elles, on compte :

- 69 remarques ou conseils qui laissent libre l'élève quant au choix de l'opération à mener (64.5 %);
- 38 remarques sont accompagnées d'un conseil précis, voire d'une réécriture proposée (35.5 %).

Après avoir à nouveau isolé et retiré les remarques concernant l'orthographe et la conjugaison, j'ai recensé :

- 17 remarques qui proposent des suppressions sèches⁵⁷ (20 %);
- 29 remarques qui suggèrent des suppressions-amorces, autrement dit une réécriture (34.1 %) ;
- 39 remarques qui conseillent d'autres opérations (45.9 %) parmi lesquelles 23 remplacements (27 %), 14 ajouts (16.5 %) et 2 déplacements (2.4 %).

J'ai ainsi relevé 46 remarques pouvant amener les élèves à opérer des suppressions, réparties comme suit :

Type de remarques	Nombre de remarques	Taux de pertinence
Vocabulaire inadapté	17	47 %
Répétitions	12	83 %
Incohérences	9	89 %
Longueurs / parties inutiles	6	33 %
Problèmes liés aux normes d'écriture des dialogues	2	100 %

Tableau 25 : Répartition des remarques effectuées et pertinence en 6e5

Les pairs s'intéressent en priorité au vocabulaire de l'élève. Cependant, beaucoup de conseils sont malheureux. Les répétitions, quant à elles, sont à nouveau repérées et

⁵⁷ Voir 2.3.2.2.

critiquées. En effet, nous verrons que le dialogue pose des problèmes quant à la désignation des locuteurs. On observe ensuite, comme dans la 6^e2, que beaucoup de remarques surviennent suite à des problèmes d'incohérence textuelle. Le sujet induisait déjà certains éléments, notamment l'irritation du gardien. Nous verrons que cette consigne a parfois posé problème. Certaines remarques ciblent des longueurs ou des parties inutiles, mais bien souvent leurs suppressions pourraient appauvrir le texte.

Majoritairement, les remarques adressées aux élèves sont pertinentes, hormis pour le vocabulaire qui a, là encore, posé problème aux lecteurs. Quelques longueurs ou parties inutiles repérées dans les copies des élèves n'auraient pas dû être signalées.

Voici comment sont accueillies les remarques :

Nombre de remarques pertinentes qui ont entraîné une modification de la part de l'élève	21
Nombre de remarques pertinentes qui n'ont pas été prises en compte par l'élève	9
Nombre de remarques non pertinentes qui ont entraîné une modification de la part de l'élève	8
Nombre de remarques non pertinentes qui n'ont pas été prises en compte par l'élève	8

Tableau 26 : Tableau récapitulatif de la prise en compte des remarques en 6^e5⁵⁸

Ce tableau permet d'observer tout d'abord que les élèves font également confiance à leurs camarades. En effet, 21 remarques pertinentes donnent lieu à des modifications qui améliorent la version finale du texte. Cependant 9 remarques ne sont pas prises en compte, soit parce qu'elles sont considérées, à tort, comme non pertinentes, soit parce que l'élève ne parvient pas à régler le problème. On dénombre 16 critiques non pertinentes, soit un tiers d'entre elles. Parmi celles-ci, 8 conseils erronés ont bien été analysés par les élèves et ont été rejetés.

⁵⁸ Il est à noter qu'une élève, Natacha, a effacé certains commentaires sur sa fiche-conseil (voir CD-rom).

Chapitre 7 – Analyse qualitative

Pour cette partie, j'ai choisi de ne pas traiter les suppressions en lien avec l'orthographe ou la conjugaison, puisqu'elles font écho aux exemples que j'ai déjà traités⁵⁹. Cependant, on peut signaler que le dispositif peut être particulièrement intéressant pour les élèves, si lors de la réécriture, les élèves parviennent, de manière autonome, à se référer au dictionnaire, comme le révèle l'exemple suivant :

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°9) :

V1 : Le demi-dieu reparti en quête du terrible Godzilla situait au **l'arge** de la mer Méditerranée.

[...]

Le soir même il se rendit à la demeure de son père Zeus et lui demanda une aide pour tuer le monstre. **Il réfléchit peu car il savait que son fils n'allait pas le trahir**, puis lui donna l'éclair de foudre, une épée en diamant très puissante.

Remarque des pairs : ligne 9 (large et pas l'arge) ligne 13 (regarde dans le dico comment s'écrit le mot souligné).

V2 : Le demi-dieu reparti en quête du terrible Godzilla situait au l'arge de la mer Méditerranée.

[...]

Au crépuscule avant de partir, Hercule se rendit à l'Olympe pour demander de l'aide à son père, Zeus. Quand celui-ci aprit sa quête il fut sidéré. Alors Zeus lui donna la plus puissante des épées jamais forgées l'Eclair de foudre.

Ici, on note qu'Alexandre préfère supprimer la phrase contenant le mot *trahir*, plutôt que de le corriger. On peut supposer que la suppression correspond ici à une stratégie de l'évitement, que la présence d'un dictionnaire aurait évité.

Toutes les remarques des pairs ont été transcrites dans leurs versions originelles, sans correction de ma part.

⁵⁹ Voir 5.1.1.

7.1. Les suppressions en lien avec les problèmes lexicaux

Comme le rappellent Cappeau et Roubaud (2018 : 303), le lexique utilisé par l'élève va influencer le regard du lecteur. Par exemple, le choix du registre de langue est souvent un indicateur de compétences chez les pairs.

Le choix des mots qui composent un texte influence le regard du lecteur sur les compétences de l'enfant dans le domaine lexical. C'est même souvent un paramètre très sensible au travers duquel on attribue par exemple les niveaux de langue (familier, soutenu, etc.) (*ibid.*)

C'est pourquoi les élèves pointent dans les fiches-conseils tout ce qui, selon eux, s'apparente à du registre familier ou ce qui se dit plutôt à l'oral.

7.1.1. Les suppressions sèches

J'ai relevé trois suppressions sèches :

Copie de V. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : [...] ils aperçurent une créature immense qui gardait **en quelque sorte** la colline.

Remarque des pairs : ligne 6 : au lieu « en quelque sorte » ne met rien.

V2 : [...] ils aperçurent une créature immense qui gardait la colline.

Dans cette copie, les pairs ont repéré une modalisation inutile.

Copie de F. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Bon, **ben** il l'a laisse près de la sortie, murmura le gardien.

Remarque des pairs : supprime bon et ben laisse que bon

V2 : — Bon il l'a laissé près de la sortie murmura le gardien.

Dans cet extrait, les élèves ont jugé inutile la présence des deux interjections.

Copie de B. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Bein je me trouvait dans la pièce **d'**à côté.

Remarque des pairs : l. 5 supprimer le « d' »

V2 : — Bein je me trouvait dans la pièce à côté.

Même si les deux versions sont correctes, B. a choisi de suivre le conseil de ses camarades.

7.1.2. Les suppressions-amorces

Cependant, lorsqu'il s'agit du vocabulaire, la plupart des opérations effectuées sont des suppressions-amorces. Les pairs critiquent souvent l'emploi d'expressions familières :

Copie de N. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Soudain le géant **deboula** devant eux.

Remarques des pairs : (l. 4) le langage familié

V2 : Soudain Ils sentirent une odeur répugnante derrière eux, ils se retournèrent et se retrouvèrent nez à nez avec un géant.

On note ici, en plus de la suppression, deux ajouts : l'odeur repoussante du géant et la description du face-à-face inattendu.

Copie de K. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Voilà qui nous complique, sinon que connaissez-vous sur le vase ? interrogea-t-il.

— Il est en or, il appartenait à Louis XVI, c'était le dernier d'une collection. bredouilla ce dernier.

— Ah allons voir sur le **net** les collectionneurs !

[...]

— C'est bien lui **vu** que c'était le dernier de la collection ! s'exclama le dévoilleur de suspect.

[...]

Et en même le gardien et l'inspecteur crièrent :

« — **Bingo** »

Remarque des pairs : l. 14 le net mot familier qui se dit à l'orale

l. 19 vu mot familier

l.28 bingo est familier

V2 : — Voilà qui nous complique la tâche, sinon que connaissez-vous sur le vase ? interrogea-t-il.

— Il est en or, il appartenait à Louis XVI, c'était le dernier d'une collection. bredouilla ce dernier.

— Ah allons voir sur **internet** les collectionneurs !

[...]

— C'est bien lui **vu** que c'était le dernier de la dernière collection ! s'exclama le dévoilleur de suspect.

[...]

Et en même temp le gardien et l'inspecteur crièrent :

« — **Bingo** »

K. fait un tri pertinent parmi les remarques reçues. L'élève maintient deux expressions correctes, et grâce à un ajout, elle corrige le mot *internet*.

Par ailleurs, les pairs reprochent très souvent à leurs camarades d'user de marques d'oralité, qui, malgré leur place au sein d'un dialogue, sont assimilées à des expressions familières, comme dans les exemples suivants :

Copie de T. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Après la vidéo l'inspecteur déclare :

« Cette personne est recherché depuis dixans, nous irons l'attraper dès que possible.

— **Ok**, merci. »

Remarque des pairs : l. 13 *Ok*

V2 : Après la vidéo l'inspecteur déclare :

— Cette personne est recherchée depuis dix ans, nous pourons l'attraper bientôt.

— D'accord, répondit le gardien assuré, merci beaucoup. »

Copie de G. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « — Ok juste avant la disparition il y avait pas de choses étranges (fenêtres ouvertes, portes ouvertes) ?

Remarque des pairs : à supprimer : « ok » (l.4)

V2 : — Bizarre... juste avant la disparition y avait il des choses étranges (fenêtres ouvertes, portes ouvertes) ?

Les abréviations sont, quant à elles, proscrites :

Copie de Q. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : sayer j'ai pris les empreintes et je retourne au **labo** et je vous recontacte Aurrevoir. déclara le detective.

Remarque des pairs : pas d'abréviation ligne 17 « labo »

V2 : ça y est j'ai pris les empreintes et je retourne au **laboratoire** et je vous recontacte Aurrevoir. déclara le detective.

Certaines tournures, que l'on peut retrouver dans les bandes dessinées, sont rejetées :

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Mais le lion de la steppe ne se laissa pas abattre et s'élança en 1^{er} sur le géant avec Gilgamesh, bélier obstiné qui lui emboîta le pas. **Et bim !** Un coup de poing dans le ventre ! **Et paf !** Un bon coup de pied ! C'est alors que Gilgamesh, alias Buffle d'Uruk, assoma le géant d'un coup de massue et Enkidu le tua définitivement d'un coup d'épée.

Remarque des pairs : (l. 20 et 21) supprime les onomatopées

V2 : C'est alors que le lion de la steppe sortit de sa cachette en dégainant son épée, suivi de Gilgamesh, le bélier obstiné. Le géant fut d'abord surpris de les voir, mais passa de la surprise à la colère et se rua sur eux.

Dans cette copie, les suppressions des onomatopées ont engendré un travail de réécriture important. Dans la première phrase, C. parvient habilement à mettre en scène les deux héros, grâce à une apposition. Dans la deuxième version, la réaction du géant est davantage décrite et relance l'action.

Cependant, comme je l'ai signalé dans l'analyse quantitative, c'est le vocabulaire qui pose le plus souvent problème aux élèves. Il est regrettable qu'ils n'utilisent pas le dictionnaire, comme le montrent les exemples suivants :

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Quelle déception ! Ils s'assirent sur un tronc d'arbre, **dépités**. C'est alors qu'un grognement se fit entendre... C'était par là !

Remarque des pairs : (l. 11) « dépités » langage familier

V2 : Mais ce n'était pas le moment de rêvasser, car ils entendirent un grognement lointain... qui se rapprochait de plus en plus !

Dans cette copie, la remarque des pairs est malheureuse, d'autant que l'élève va supprimer son adjectif, pourtant bien choisi. L'enseignante annote d'ailleurs « Dans le brouillon, le passage était plus intéressant ! »

Certaines critiques sont ainsi malheureusement prises en compte par les élèves. Par exemple, pour de nombreux pairs, le terme *bizarre* est considéré comme familier, et est remplacé dans la réécriture par les élèves :

Copie de T. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Avez-vous vu un homme un peu bizarre ?

Remarque des pairs : (l. 3) *bizarre est familier*

V2 : Avez-vous vu un homme un peu étrange ?

Copie de Z. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Oui, en effet, c'est que de voir une tel chose me semblait bizarre.

Remarque des pairs : ligne 20 *supprime bizzare*

V2 : — Oui, en effet, c'est que de voir une tel chose me semblait étrange.

Les élèves ont également des difficultés à discriminer différents emplois du même mot :

Copie de O. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Bon **j'avoue** c'est bien moi » ! bredouilla le gardien.

Remarque des pairs : l. 17 *supprimer « j'avoue »*

V2 : — Bon **j'avoue** c'est bien moi » ! bredouilla le gardien.

L'expression *J'avoue*, où l'idée d'aveu est affaiblie, fait partie des tournures régulièrement entendues chez les adolescents. Les camarades l'ont sûrement soulignée par réflexe. Pourtant, dans cette copie, le verbe *avouer* répond bien à la situation.

Copie de Natacha (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « A quelle heure le vase a-t-il été volé ? interrogea le détective.

— Hier soir quand je fermais la porte **de service**.

[...]

Non, mais si nous retrouvons le coupable, son châtimeⁿt sera **énorme** ! vociféra le garde.

Remarque des pairs : « *de service* », « *énorme* » mot familie

V2 : « A quelle heure le vase a-t-il été volé ? interrogea le détective.

— Hier soir quand je fermais les portes.

[...]

Non, mais si nous retrouvons le coupable, son châtimeⁿt sera **immense** ! vociféra le garde.

Natacha suit les conseils de ses camarades, alors que la première version était tout à fait correcte. On peut supposer d'une part que les relecteurs ne connaissent pas l'expression *de service*, et d'autre part, qu'ils associent, là encore à tort, l'adjectif *énorme* au lexique propre aux adolescents.

Heureusement, les élèves montrent également la capacité à prendre du recul vis-à-vis des conseils de leurs pairs. Lorsqu'ils jugent le commentaire non pertinent, ils maintiennent leur version originelle :

Copie de D. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Merci, répondit le détective, qu'est ce que c'est ?

— C'est un bouton avec une couronne **royal** dessus, dit le gardien.

[...]

Il partit en direction de la sortie avec le bouton **de bronze** dans la main.

Remarque des pairs : supprimer « *bronze* » et/ou « *royale* » ligne 13 et 17.

V2 : — Bien, à présent j'ai peut-être quelque chose pour vous. C'est un bouton avec une couronne **royal** au devant, expliqua le gardien.

[...]

Il partit en direction de la sortie avec le bouton **de bronze** dans la main.

D'après la remarque émise, il semblerait que, pour les pairs, l'association des termes *royal* et *de bronze* soit antinomique. D. a su rejeter ce conseil malheureux.

Copie de M. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — Bonsoir dans quel salle se trouvait l'objet volé ? interrogea l'homme sérieux, **la mine sombre**.

— Dans la salle 2. Elle est sensée être surveillé 24 heures sur 24, l’informa l’homme, **honteux de l’insécurité du musée.**

— Menez-y moi, murmure l’homme en uniforme, indifférent. Qui était de garde au moment du vol ? demanda-t-il, surprit.

— Moi-même, bredouilla le gardien, **mis** mal à l’aise.

Remarque des pairs : « la mine sombre » « honteux de l’insécurité du musée » enlever « mis » l.11

V2 : — Bonsoir dans quelle salle se trouvait l’objet volé ? interrogea le professionnel, **la mine sombre.**

— Dans la salle deux, elle est sensée être surveillée vingt-quatre heures sur vingt-quatre, l’informa l’homme, **honteux de l’insécurité du musée.**

— Menez-y moi, murmure l’homme en uniforme, indifférent, qui était de garde au moment du vol, demande-t-il.

— Moi-même, bredouilla le gardien, mal à l’aise.

M. a su prendre de la distance vis-à-vis des remarques qu’elle a reçues. Les expressions indiquées en gras enrichissent le texte. Leurs suppressions auraient porté préjudice à la qualité du texte.

7.2. Les suppressions en lien avec les remarques visant la syntaxe phrastique

J’ai déjà étudié la différence entre la phrase graphique et la phrase syntaxique⁶⁰, et nous avons vu qu’il est nécessaire pour les enseignants qu’il y ait une congruence entre ces deux types de phrase dans les productions d’élèves. Si les suppressions sèches s’intéressent plutôt à l’ordre des mots dans la phrase, les suppressions-amorces, quant à elles, reviennent sur le manque de coïncidence entre la phrase graphique et la phrase syntaxique.

⁶⁰ Voir 5.1.3.

7.2.1. Les suppressions sèches

J'ai recensé quatre suppressions sèches :

Copie de Yassine (6^e3, sujet n°6) :

V1 : Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un sublime prince **et charmeur** l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle.

Remarque des pairs : Améliorer le sens de la phrase : ex : Prince sublime et charmeur l'aperçut.

V2 : Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un sublime prince avait aperçut cette jeune demoiselle et tomba fou amoureux d'elle.

Les camarades de Yassine ont repéré un problème de syntaxe dans la phrase proposée. En effet, l'ordre des adjectifs pose problème. Au lieu d'opérer un déplacement, Yassine préfère supprimer tout le groupe coordonné *et charmeur*.

Copie de A. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Un jour Gilgamesh et Enkidu **tandis qu'ils** arrivèrent dans une forêt sombre ; ils virent un grand portail.

Remarque des pairs : (l. 1) « *tandis qu'ils* »

V2 : Un jour Gilgamesh et Enkidu arrivèrent dans une forêt fleurit et jolie pour faire une petite balade. Ils virent un grand portail [...].

A. profite du conseil de ses camarades pour rétablir la construction syntaxique.

Copie de T. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Enkidu disa d'une voix méfiante : « As-tu entendue ? Ces cris qui viennent de là-bas ? Allons-y voir ce qui se passe ». Et tous deux se dépêchèrent pour voir d'où venaient ces cris [...]

Remarque des pairs : 9 « y »

V2 (correction au brouillon) : Enkidu dit d'une voix méfiante : « As-tu entendue ? Ces cris qui viennent de là-bas ? Allons voir ce qui se passe ». Et tous deux se dépêchèrent pour voir d'où venaient ces cris [...]

Dans cette copie, les élèves conseillent à leur camarade la suppression du pronom *y*, qui reprend l'indication spatiale *là-bas*. Les élèves ont repéré que la copie superposait deux constructions « allons-y » et « allons voir » qui ne peuvent coexister.

Copie de L. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : [...] les deux héros ne voyaient même plus le ciel tellement il y avait **beaucoup** d'arbres.

Remarque des pairs : A la l. 5 tu peux enlever « beaucoup »

V2 : [...] les deux héros ne voyaient même plus le ciel tellement il y avait d'arbres.

Dans cette copie, L. suit le conseil selon lequel l'adverbe *tellement* exprimait déjà la quantité.

7.2.2. Les suppressions-amorces

Mais face aux critiques, les élèves effectuent le plus souvent des suppressions-amorces :

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

V1 : « — Alors Hercule se séjour aux enfers, ricana Eurysthée **croyant que Hercule avait échoué**. M'as-tu ramené ce que je t'ai demandé. **Hercule arriva dans la salle** tenant une **avec au bout** l'énorme chien tricéphale Cérbère.

— Oui dit il triomphalement **voyant ceci** Eurysthée décomposé chercha quelque chose à dire **et Hercule lui dit** :

« — **Je n'ai plus rien a faire ici.**

— **Mais ce n'est pas fini le treizième travail le plus dur et le plus dangereux... Dit Eurysthée d'une voix mystérieuse.** Tu iras a l'Olympe voler le char de Mars

— Très bien dit inconciament Hercule.

Hercule arriva a l'Olympe **a ce moment il se rendit compte de la bêtise qu'il allait faire voler quelque chose a un dieu un immortel qui peut le tué quand il le souhaite ou a le torturé toute sa vie il arrive devant les porte de l'Olympe** les garde crièrent.

« — Halte la Qui ête vous

— je suis Hercule fils de Zeus

— **Que vient tu faire ici**

Par ruse Hercule répondit :

— Je viens voir mon père »

Et les portes s'ouvrirent il se dirigea vers les écuries parmi tout les chars le plus resplendissant **était celui d'Apollon mais il n'était pas la pour celui la il vit le char de mars prit un cheval l'accrocha au char et entendit** : «

— n'y touche pas dit le dieu de la guerre

Remarque des pairs : Les phrases sont trop longues (l. 12 à 16).

V2 : « — Alors Hercule, ce séjour aux enfers. ricana Eurysthée. Tu m'as ramené le chien Cerbère. dit il.

— Oui dit triomphalement Hercule avec dans la main une corde tenant l'énorme chien tricéphale. Eurysthée bouche bée contempla Cerbère. Il chercha quelque chose à dire mais tout ses mots lui restèrent a la gorge.

« — J'ai accomplie les douze travaux je peux maintenant partir dit Hercule d'un air fatigué.

— Non non non... dit Eurysthée le treizième travail doit être fait pour que tu puisse partir.

— Lequel dit Hercule adossé au mur.

— Tu iras sur le mont Olympe et tu pénétrera dans le domaine des dieux et tu me ramenera le char de Arès le dieux de la guerre. » Dit Eurysthée de la même façon qu'un aède.

— Très bien. et il se mit en route vers l'Olympe.

Arrivant au pied de l'Olympe des gardes crièrent : « — halte qui va là

— Je suis Hercule fils de Zeus et par ruse il dit :

je viens voir mon père. »

Sur ces mots les grilles s'ouvrirent. Il se dirigea vers les écuries et vit le char resplendissant il y a eut des chevaux et sauta dedans mais pourquoi était-ce si facile.

Mais le doute ne régna plus car derrière lui Arès en personne disait :

— n'y touche pas

Les suppressions de Stanislas répondent à la critique reçue concernant la longueur excessive de certaines phrases. Il parvient tout d'abord à retirer des répliques superflues dans le dialogue. Stanislas supprime également les pensées du personnage qui discréditent le héros, pourtant connu pour sa vaillance et son assurance. Par ailleurs, la digression concernant le char d'Apollon, qui perturbait l'enchaînement des actions, est abandonnée. Mais on peut signaler que les suppressions s'accompagnent d'autres

opérations. La deuxième version est enrichie. La réaction d'Eurysthée, face à la performance d'Hercule est davantage décrite (*Eurysthée bouche bée contempla Cerbère. Il chercha quelque chose à dire mais tout ses mots lui restèrent a la gorge.*) Cependant, le rapport de force n'est pas inversé dans la mesure où Eurysthée impose à Hercule un treizième travail (*Non non non... dit Eurysthée le treizième travail doit être fait pour que tu puisse partir.*)

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Il était là, devant leurs yeux. Il était horrible à voir. Immense, laid **et** gros et puant ! Mais le lion de la steppe ne se laissa pas abattre et s'élança en 1^{er} sur le géant avec Gilgamesh, bélier obstiné qui lui emboîta le pas.

Remarque des pairs : (l. 16) Enlève le 1^{er} « et ».

Remarque de l'enseignante : familier (a souligné *puant*).

V2 : C'est alors qu'ils l'aperçurent au loin. Ils décidèrent de l'attaquer par surprise. Ils se rapprochèrent tout doucement, sans faire de bruit... C'est alors que le lion de la steppe sortit de sa cachette en dégainant son épée [...].

On remarque ici que la remarque de l'enseignante prime celle des camarades. C. décide de supprimer complètement la description de la créature. Elle aurait pourtant pu opérer un remplacement. Lorsqu'elle retravaille ce passage, l'élève effectue également un ajout intéressant : l'attaque-surprise qui révèle la ruse des héros, conformément aux caractéristiques du récit épique.

Enfin, un élève a reçu une remarque concernant l'emploi excessif de l'archiconnecteur *et* ainsi que des pronoms personnels dans des phrases très longues.

Copie de I. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Arrivés à la forêt des Cèdres, Gilgamesh et Enkidu entendent des cris d'humains qui résonnaient car la forêt est très grande et les arbres sont très près, ils allèrent voir, et, ils voyèrent des villageois en train de se battre avec un géant, ils voulaient traverser au plus vite mais ils voulaient les aider donc les guerriers prirent leurs armes dans leur sac et ils allèrent se battre, mais, Gilgamesh voulait faire un plan, Enkidu essayait de le maintenir et sa massue, mais pas longtemps, pendant que Gilgamesh montait sur Humbaba pour lui planter son épée dans le crâne du géant, mais il n'y arriva pas car leur géant bougeait ; Enkidu fut frappé par Humbaba et il se fit mal au bras gauche.

Gilgamesh percévéra et essaya de monter sur le géant, mais en vain, soudain, gilgamesh eut une idée, il lança Enkidu jusqu'à la tête du géant où le lion de la steppe enfonça son épée entre les yeux du géant, **il tomba par terre et écrasa le pied de Gilgamesh et le rusé alla chercher une grande feuille et la serra autour de son pied pour le soulager, et ils continuèrent leur quête vers le village prochain...**

Remarque des pairs : Les répétitions sont nombreuses (ils, et). Phrase trop longue. Raccourcis tes phrases.

V2 : Arrivés à la forêt des Cèdres où vivaient de nombreuses créatures ; Gilgamesh et Enkidu entendirent des cris d'humains qui résonnèrent, car la forêt était très grande et les arbres très serrés entre eux. Ils allèrent regarder, et, ils virent des villageois en train de se battre avec un géant. Le buffle d'Uruk et le lion de la steppe aimeraient traverser la forêt au plus vite mais ils voulaient les aider. Donc les féroces guerriers prirent leur arme dans leur sac et allèrent se battre, mais Gilgamesh voulait construire un plan, il était que Enkidu essayait de maintenir son énorme massue, mais pas longtemps car le géant était très fort, pendant que Gilgamesh montait sur Humbaba pour lui planter la fine lame de son épée dans le crâne. Mais il n'y arrivera pas car le géant bougeait ; Enkidu fut frappé par Humbaba et il se fit mal au bras gauche. Gilgamesh résista et essaya de grimper sur le géant, mais en vain. Soudain, le blessé eut une idée ! Il lança Enkidu jusqu'à la tête du géant où le lion de la steppe enfonça son épée entre les yeux du géant.

Même si on peut souligner l'ambiguïté des remarques, l'élève fait un travail considérable lors de la réécriture. I. supprime le passage qui montrait Gilgamesh blessé, probablement pour limiter les péripéties et terminer le récit plus rapidement. Dans la première version, l'ensemble du texte ne tient que dans deux phrases, tandis que dans la version finale, on en compte huit. L'élève ajoute beaucoup de points et de virgules, répondant ainsi à l'injonction des camarades (*Raccourcis tes phrases*). I. travaille également les reprises anaphoriques. On note le remplacement du pronom *ils* dans la troisième phrase par des groupes nominaux (*Le buffle d'Uruk et le lion de la steppe*), et le remplacement de *Gilgamesh* par le substantif *le blessé*.

7.3. Les suppressions en lien avec les normes scolaires

7.3.1. Les consignes

A chaque séance d'écriture, les enseignantes ont distribué des sujets accompagnés de consignes d'écriture que les élèves devaient respecter.

7.3.1.1. Les suppressions sèches

Je n'ai recensé aucune suppression sèche déclenchée par un meilleur respect des consignes. Comme le disait Garcia-Debanc (1996 : 71), la consigne permet aux élèves de déclencher une écriture. Le texte produit doit d'une part répondre aux injonctions de cette consigne, et d'autre part s'en écarter pour montrer une certaine originalité. Ainsi, lorsqu'une remarque est faite par les pairs au sujet de la consigne, une suppression sèche peut paraître insuffisante comme réponse. Lorsque ce cas de figure apparaît, l'élève doit retravailler en profondeur son texte, en supprimant d'abord les éléments contraires à ce qui est attendu dans la consigne, puis en ajoutant ou en remplaçant d'autres éléments plus conformes.

7.3.1.2. Les suppressions-amorces

Certaines copies montrent que l'élève n'avait pas bien lu ou n'avait pas bien compris la consigne.

Copie d'Assia (6^e3, sujet n°5) :

V1 : La princesse est brune aux cheveux long elle était si sublime si grandes. Elle avait les yeux vert si pétillant.

La sorcière est une affreuses sorcière la plus affreuse des sorsière

Le prince est blond, grand, beau.

Remarques des pairs : ne respecte pas les consignes. n'écrit pas le texte [...] les personnages sont pas preçits alors que la prof avait dit que il fallait préciser.

V2 : Jadis vivait dans une haute tour une princesse. La princesse était sublime, elle était brune aux yeux vert, elle était si magnifique c'était la plus belle. Un jour qu'elle était a sa fenêtre un prince l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Le prince était si charmant blond au yeux bleu avec une courône. Mais, le sorcier de la montagne était si hideux et affreux. Il était plein de boutons avait décide d'épouser la princesse lui-même...

Pour ce sujet, il était demandé aux élèves de réaliser une situation initiale de conte, avec une première phrase donnée (*Jadis vivait dans une haute tour une princesse*), dans laquelle il fallait faire évoluer des personnages caractérisés. L'enseignante avait demandé des descriptions précises des personnages. Dans la première version, Assia a effectivement donné des détails pour chaque personnage, mais sans les mettre en scène comme cela était exigé dans la consigne. Grâce aux critiques reçues, elle supprime ses phrases, mais conserve quelques idées (les éléments soulignés). Dans la réécriture, on retrouve la première phrase donnée par l'enseignante. Assia parvient à faire évoluer ses personnages dans un cadre spatio-temporel typique du conte (*a sa fenêtre, un jour*). On remarque aussi que l'élève a abandonné le présent de la première version et a choisi dans sa version finale les temps du récit.

Copie de U. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Comment été habiller le dernier visiteur ?

- Pantalon bleu, chaussure marron abîmer, t-shirt noir, chapeau noir, veste grise.
- Pendant que le gardien décrivait le suspect il **pleurer**.
- Vous fesiez quoi, pendant que le dernier visiteur visitait.
- J'étais entrain de surveiller la porte, et là j'ai vu qu'il n'y avait pas le vase, alors j'étais **triste** et je vous ai appelé.
- Le policier répondit ne vous en fait pas, je suis policier, je vais vous le retrouver votre vase adorée.

Remarque des pairs : le verbe « pleurer » et le mot « triste ». Irrité veut dire être énervé ou en colère avec un ton sec et non être triste.

V2 : Comment été habillé le dernier visiteur ?

- Pantalon bleu, chaussures marrons abîmées, t-shirt noir, chapeau de la même couleur que le t-shirt et veste grise.
- Pendant que le gardien décrivait le suspect, il **pleurer et en même temps il était très irrité de la perte du vase**.
- Vous fesiez quoi, pendant que le dernier visiteur visitait.

— J'étais entrain de surveiller la porte, et là j'ai vu qu'il n'y avait pas le vase, alors j'étais **triste** et je vous ai appelé.

— Adam répondit ne vous en fait pas, je suis détective, je vais vous le retrouver votre vase adorée.

On note ici la difficulté que rencontre l'élève à modifier son texte. Un ajout maladroit (*et en même temps il était très irrité*) montre le manque d'outils langagiers pour répondre à la critique, mais signale malgré tout la prise en compte de la remarque.

Copie d'Alexandre (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Deux jours après **le braquage de la banque** un détective mène l'enquête.

« Bonjour Karim y a-t-il des traces suspectes dans la pièce ? demanda-t-il.

— Oui il reste des empreintes de main. repondit Karim.

[...]

— Les **bijoux** ont-ils étaient retrouvés ? questionna Adrien.

— Non ! aucune traces retrouvés. évoqua Karim.

— Continuait comme ça mais retrouvés les **bijoux** ! expliqua Adrien.

Remarque des pairs : Ce n'est pas une banque, c'est un musée. Ce n'est pas des bijoux, c'est un vase.

V2 : Deux jours après **le vol du vase dans le musée** un detective mène l'enquête.

« Bonjour Nordine y a-t-il des traces suspectes dans la pièce ? demanda le gardien.

— Oui il reste une moto cross abandonnée et beaucoup d'empreintes qui son en cour d'examination. expliqua-t-il.

— Avez-vous les vidéo des caméras surveillance ? demanda Nordine.

— Non aucune vidéo lor du vol ils on d'abord coupés toute les caméras puis voler **le vase**. repondit-il.

Continuait à faire vos recherche et je pense que nous en serons mieux demain. chuchota le gardien.

Avec quelques remplacements et ajouts, Alexandre parvient rapidement à respecter le cadre induit par la consigne.

Dans la copie suivante, malgré l'ambiguïté de la critique, l'élève va lui aussi effectuer des opérations montrant une meilleure prise en compte de la consigne :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°2) :

V1 : A chaque question qu'ont lui pose il rougit et baisse la tête et rougit. **Il n'a pas beaucoup d'amis. Il parle plutôt à sa mère mais la plupart du temps c'est pour réclamer. Il est pas très bon élève. En classe il ne parle pas. Ces parents l'ont mis au théâtre mais ça change rien.**

Remarque des pairs : Certaines phrases ne veulent rien dire.

V2 : A chaque question qu'on lui pose il rougit et baisse la tête. Il n'est pas bavard. Il parle mais... pour réclamer. Il fait du théâtre mais cela ne change rien.

Pour ce sujet qui demandait aux élèves de décrire un personnage timide, Louis a proposé dans son brouillon un texte qui n'a pas semblé convaincant aux yeux de ses camarades. Ils signalent leur incompréhension dans leur fiche-conseil. Pour autant, la critique est assez générale et ne vise pas de passages en particulier. Louis décide de simplifier son écriture finale en supprimant certaines expressions et certaines phrases souvent intéressantes. En effet, on remarque qu'au brouillon, Louis évoque deux milieux, familial et scolaire. Or, Louis oscille entre ces deux univers de manière maladroite, ce qui perd le lecteur. Dans la version définitive, les parents n'apparaissent plus. Louis préfère que son personnage n'évolue que dans un seul cadre, à savoir le monde de l'école. La phrase *Il parle mais... pour réclamer*, bien qu'énigmatique, est conservée par l'élève. Louis veut sûrement insister sur le fait que son personnage parle peu, ou à mauvais escient lorsqu'il prend enfin la parole.

Parfois, les pairs relèvent certaines digressions :

Copie de Clémence (6^e5, sujet n°5) :

V1 : Il était une fois un homme qui venait d'avoir l'iphone 6, il se baladait toujours avec son téléphone, il le montra à tous ces amis. Les amis de ce Monsieur lui dirent de ne pas trop le sortir dans la rue car il y avait des voleurs. Ce Monsieur était grand, beau, musclé, il avait des cheveux longs blond et des yeux bleus. Dans son village en Bretagne, il y avait plein d'objet de forme réelle qui se baladaient comme des humains. C'était un village tranquille avec des objets qui habitaient plutôt à Brest et les humains plutôt à Vanne, mais ils pouvaient quand même se croiser en ville ou dans la rue. Il y avait beaucoup de voleur à Brest surtout des montres. Un jour l'homme décida d'acheter une nouvelle coque pour son téléphone, il est allé dans le magasin où il avait acheté l'iphone 6 est demanda au vendeur de lui donner la coque **la plus jolie**, le vendeur

lui donna est le monsieur parti du magasin est alla montrer sa nouvelle coque à ses amis. Sur le chemin, il croisa, une montre un peu louche, il sortit son téléphone pour répondre à un appel et HOP !!! Une montre lui arracha l'iphone 6 et partit très vite, le Monsieur courrut après la montre et le rattrapa, il mit la montre par terre et appela la police avec son téléphone !!!

Remarque des pairs : L'histoire de la coque devrait être enlevé ou raccourcit pour laisser plus de temps pour l'action.

V2 : Il était une fois un homme qui venait d'avoir l'iphone 6, il se baladait toujours avec son téléphone, il le montrait à tous ses amis. Ceux-ci lui dirent de ne pas trop le sortir dans la rue car il y avait des voleurs. Ce Monsieur était grand, beau, musclé, et avait des cheveux longs blonds et des yeux bleus. Dans son village en Bretagne, il y avait plein d'objets de forme réelle qui se baladaient comme des humains. C'était un village tranquille avec des objets qui habitaient plutôt à Brest et les humains plutôt à Vanne, mais ils pouvaient quand même se croiser en ville ou dans la rue. Il y avait beaucoup de voleurs à Brest surtout des montres. Un jour l'homme décida d'acheter une nouvelle coque son téléphone, il alla dans un magasin et prit la plus jolie du rayon, il sorti pour aller la montrée à ses amis. Sur le chemin il croisa une montre un peu bizarre, il sortit son téléphone pour répondre à un appel et HOP !!! La montre lui arracha l'iphone 6 et partit très vite, le Monsieur courrut après la montre et la rattrapa, il mit la montre par terre et appela la police avec son téléphone !!!

Pour ce sujet, l'enseignante avait demandé aux élèves d'imaginer un récit, à partir d'une expression à prendre au sens propre : « courir après la montre ». Les lecteurs attendent donc de l'action, notamment une course-poursuite. Même si elle garde l'idée de l'achat de la coque qui n'est pas indispensable, l'élève raccourcit l'épisode dans le magasin, afin de répondre à la critique.

Copie de Z. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh et Enkidu arrivèrent dans une forêt mystérieuse **ou la plupart des arbres étaient en feu**, un géant avança droits devant eux.

Remarque des pairs : supprimer le passage de la ligne 2 à 3 « La plupart des arbres était en feu ». Trouver un autre adjectif « qu'en feu » ex : signistre, humide.

V2 : : Gilgamesh et Enkidu arrivèrent dans une forêt mystérieuse et humide. Un géant avança droit devant eux.

Les élèves ont eu raison de suggérer cette suppression, puisque l'incendie aurait été un premier obstacle à éviter. Or, la consigne était claire : le principal obstacle est le géant Humbaba.

Grâce au dispositif, les élèves parviennent ainsi à un meilleur respect des données référentielles induites par le sujet. Ils corrigent aussi des erreurs qui révèlent une non-conformité vis-à-vis des attendus du genre textuel, ce qui entraîne d'autres modifications de la fiction :

Copie de X. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Il n'eut pas le temps de poser le bout de son pied dans la plaine qu'un géant apparut. Il sortit son glaive. Gilgamesh arriva. Il semblait hésitant, mais à son tour attaqua. **Comme le géant était composé de troncs d'arbres, il craignait l'humidité. Pendant que Gilgamesh alla chercher de l'eau, le combat entre Enkidu et Humbaba continua. Gilgamesh lança le récipient d'eau sur le géant.** Profitant de ce moment de faiblesse les deux taureaux attaquèrent. Le combat bascula soudain quand le géant souleva sa masse et l'abattit au milieu de ses adversaires.

Remarque des pairs : Le géant ressemble à un troll (l. 11)

Remarque de l'enseignante : Aucun sens. Cette action n'est vraiment pas à la hauteur d'un héros épique.

V2 : Enkidu, lui, continuait son chemin vers une plaine. Un grand bruit suivi d'un arbre cassé se firent entendre. Enkidu arriva. Gilgamesh le suivait. Enkidu sortit son glaive, Gilgamesh arriva. Il semblait hésitant, mais à son tour attaqua. Les deux taureaux se débatirent contre Humbaba le géant. Gilgamesh lança sa lance. Elle se piqua dans le torse. Profitant de ce moment de faiblesse, Enkidu essaya d'achever le géant. Mais celui-ci se releva et abattit sa massue sur ses deux adversaires.

Dans cette copie, la description du géant est très surprenante. Il est doté d'une caractéristique particulière, le rendant vulnérable à l'eau. Or, dans les récits épiques, seul un combat acharné peut faire faillir une telle créature.

Copie de Y. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : **Il était une fois, 2 guerriers** Gilgamesh et Enkidu. **Ils sont devenus amis** un jour ils décidèrent de se rendre dans la forêt des Cèdres. **Sur leur chemin, ils croisèrent de tout des animaux, des géants** puis un homme plutôt grand et imposant. **Ils**

s'arrêtèrent et lui demandèrent ce qu'il faisait dans la forêt. Ils leur répondit qu'il était le gardien de la forêt, **il leur dit aussi qu'il avait une force surhumaine et qu'il s'appelait Humbaba.** Ils se dirent « dit-il cela pour nous provoquer ou parce que c'est vrai ». Alors pour en avoir le cœur net, ils le lui demandèrent. Il répondit à son tour que c'était la vérité. Mais n'ayant pas confiance en le gardien, ils décidèrent de lui faire dire qu'il l'avait dit pour provoquer. Ils se disputèrent, puis se batirent. Le combat fût très violent, Gilgamesh et Enkidu s'aidèrent ils l'attaquèrent des 2 côtés. Gilgamesh était grand et fort et Enkidu étant invincible, formèrent une très bonne et forte équipe. A la fin du combat Gilgamesh et Enkidu reposèrent la question « Disais-tu cela pour nous provoquer ou parce que c'était la vérité » au gardien.

Remarque des pairs : (l. 2) Enlève « Ils sont devenus amis », (l. 5) On ne croise pas de personnes quand il y a un géant ! (l. 11 à 12) Enlève la phrase « dit-il cela... »

Remarque de l'enseignante : Ce n'est pas un conte.

Ce passage est peu utile au déroulement du récit (concernant « Alors pour en avoir le cœur net [...] la vérité »).

Tu ne racontes pas le combat.

V2 : Gilgamesh et Enkidu pénétrèrent dans la forêt des Cèdres, elle était grande et sombre, les arbres étaient grands et morts. Ils avancèrent et croisèrent un géant, le gardien de la forêt. Il leur bloqua le passage, alors Gilgamesh et Enkidu voulant passer, l'attaquèrent. Les deux héros l'encerclèrent. Le géant sans défense combattre alors, à l'aide de sa force. Gilgamesh et Enkidu, étant armés, le blessèrent. Ils brandirent leurs épées et blessèrent violement le géant à la jambe droite. Sans armés et blessé, il tomba au sol. Gilgamesh et Enkidu continuèrent à combattre et ils l'égorèrent. Ils le lesse au sol et ressortirent de la forêt, soulagés.

L'élève retire tout d'abord la formule traditionnelle *Il était une fois* pour répondre à l'injonction de l'enseignante quant aux normes du genre textuel. Y. supprime également *Ils sont devenus amis*, sur les conseils de ses camarades. Cette indication peut en effet paraître superflue puisqu'elle était donnée dans le sujet. D'autre part, un travail important est réalisé lors de la réécriture afin de répondre aux autres remarques. Dans la première version, au brouillon, l'élève axe son récit autour d'une discussion entre Humbaba et les deux héros. L'enjeu tourne autour du fait que le géant s'est présenté avec une force surhumaine. Même si les récits épiques mettent souvent en scène des personnages en train de se défier, la consigne de l'enseignante insistait sur la présence d'un combat. Dans la version finale, l'élève décrit davantage cet épisode. Il utilise le

vocabulaire des armes (*armés, épées*), du corps (*à la jambe droite*) et choisit des verbes adaptés (*combatere, brandirent, bléssèrent*). La suppression, conséquente puisqu'elle concerne la quasi-totalité du texte de départ, a engendré un ajout important de la part de l'élève.

7.3.2. Les phénomènes de répétition

Si les élèves relèvent avec obstination les répétitions dans les copies de leurs pairs, c'est souvent parce que la répétition témoigne, selon eux, d'une pauvreté lexicale, comme le rappelle Etienne Brunet :

Alors que la musique est faite congénitalement de répétitions et variations, l'écrivain a horreur du déjà dit et le lecteur plus encore. Un vieux principe de rhétorique proscrit en effet la répétition dans la phrase, du moins lorsqu'il s'agit de mots-pleins et que la distance est trop courte d'une occurrence à l'autre. Du maître d'école qui pourchasse les répétitions, à l'écrivain qui multiplie les substituts et les périphrases, c'est la même tradition de variété, dont le principe ne doit rien à la logique et tout à l'esthétique. (2015)

Les enseignants, quant à eux, se trouvent souvent démunis face au stock lexical réduit de leurs élèves.

Malgré la volonté des praticiens d'enseigner davantage le lexique, il semble que le manque de méthodes et d'outils pédagogiques constituent un obstacle à un enseignement lexical plus complet et plus diversifié. (Tremblay, 2004 : 127).

Ainsi, dans les manuels scolaires, on apprend aux élèves à éviter les répétitions dans le but d'enrichir son vocabulaire, comme en témoigne le passage suivant, extrait du *Bescherelle, le vocabulaire pour tous* :

Les synonymes évitent les répétitions

Les synonymes permettent de **diversifier l'emploi** des mots lorsque l'on doit s'exprimer à l'écrit ou à l'oral sur un même thème. On évite ainsi les répétitions.

Il est faux de dire que les jeunes n'ont aucun but dans l'existence. Beaucoup ont au contraire pour ~~but~~ ambition d'atteindre un ~~but~~ objectif difficile. ~~Le but~~ La cible qu'ils visent est généralement très précise et ils sont capables de persévérer dans ~~le but~~ l'intention qu'ils se sont fixée. (2013 : 144).

Mais faute d'une diffusion suffisante auprès des enseignants des travaux sur la didactique du lexique, le travail sur le vocabulaire vise bien souvent la variété pour elle-même plutôt que le choix du terme le plus approprié dans un contexte discursif donné.

Les élèves aiment particulièrement repérer les répétitions dans les copies de leurs camarades. En 1994, Suzanne Djebbour et Rosine Lartigue avaient mis en place des activités pour élaborer des perspectives didactiques de travail sur les anaphores. Lorsqu'elles ont instauré des temps de relectures collectives, elles se sont doutées de la réaction des élèves face aux répétitions dans les copies de leurs camarades.

Avant même de commencer à mettre en place des activités dans les classes, nous avons prévu que la focalisation sur les anaphores rencontrerait la préoccupation (d'aucuns diraient la hantise) scolaire d'*éviter les répétitions*. Pour des élèves de cycle 3 n'ayant pas appris à considérer la dimension discursive d'un écrit [...] l'évaluation d'un texte de pair commence souvent par la remarque : *Il y a des répétitions* formulée sur le ton jubilatoire de qui a trouvé la paille dans l'œil... (Djebbour, Lartigue, 1994 : 120).

Pourtant, comme Djebbour et Lartigue le précisent plus loin dans leur article, les jeunes scripteurs n'ont pas toujours le « savoir-faire qui leur permet de distinguer répétitions disgracieuses, répétitions fonctionnelles, effets rhétoriques et ambiguïtés potentielles » (*ibid.* : 120).

Dans mon corpus, les suppressions de répétitions ont un certain intérêt. En effet, nous allons voir que même si elles amènent massivement les élèves à opérer des remaniements ponctuels, il existe également quelques suppressions qui témoignent d'une prise en compte globale du texte.

7.3.2.1. Les suppressions sèches

Grâce aux conseils de leurs camarades, les élèves parviennent à supprimer des redondances :

Copie de Corentin (7^e2, sujet n°9) :

V1 : Donal va à l'écol.

Dans la rue **de l'écol** il rencontre Daisie.

Remarque des pairs : *Trops de répétion*

V2 : Donal va à l'écol.

Dans la rue il rencontre Daisie.

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Mais **Enkidu** le lion de la steppe ne se laissa pas abattre et s'élança en 1^{er} sur le géant [...].

Remarque des pairs : (l. 17) supprime « Enkidu », tu as déjà mis « le lion de la steppe ».

V2 : C'est alors que le lion de la steppe sortit de sa cachette et dégainant son épée [...].

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Ils **marchèrent marchèrent** mais ne virent aucune trace d'Humbaba. Quelle déception !

Remarque des pairs : (l. 8) supprime un « marchèrent »

V2 : Ils marchèrent pendant longtemps. Et au fur et à mesure qu'ils marchaient, ils découvrirent la beauté de cette forêt.

La répétition du verbe était voulue par C. Elle lui permettait d'insister sur les efforts fournis par les personnages. L'élève répond malgré tout à l'injonction de ces camarades. Ainsi, on pourrait analyser l'extrait en considérant que le deuxième verbe *marchèrent* a été remplacé par l'indication temporelle *pendant longtemps*.

Dans la copie suivante, la suppression montre une réelle réflexion autour du rôle des personnages :

Copie d'Inès (CM2, production longue, 1^{er} et 2^e jet) :

V1 : John Smith un chercheur d'or dans les fonds marins, alla chercher son équipe dans laquelle il y avait Amandine Verena océanienne, Antoine Hallyday plongeur, Céline Dion plongeuse, Tom Pet navigateur et Christine Bagou géanologe. John leur expliqua l'endroit où ils allaient aller :

« — Nous allons aller dans l'Océan tout d'abord en bateau pour aller rejoindre le sous marin et pour pouvoir descendre dans les fond marin, ensuite nous irons voir si il y a un trésor et nous remonterons avec ou sans l'or.

— D'accord capitaine dit Tom. »

Ils commencèrent à préparer le bateau, tout d'abord Amandine vérifia que l'ancre était bien en place, puis Antoine vérifia que la voile était bien mise. Puis John dit :

« — A l'abordage ! »

Antoine mis les voiles, Amandine enleva l'ancre et Tom se mis à naviguer, la mer était agiter. Ils virent des baleines pendant leurs voyages. Il s'arrêtèrent pour manger vers midi, Amandine mis l'encre, et pendant ce temps Antoine replia les voiles.

Une fois le repas terminé **Amandine** et les autres navigateurs préparent le bateau pour continuer la quête.

Remarques des pairs : Répétitions AMANDINE marque pronom personnel

V2 : John un chercheur d'or dans les fonds marins alla chercher son équipe dans laquelle il y avait : Amandine Verena océanologue, Christine Bagou géonologue Antoine Hallyday et Céline Michel plongeurs, Tom Pit navigateur, John leurs expliqua l'endroit où ils allaient naviguer :

« — Tout d'abord nous allons aller chercher le bateau puis naviguer jusqu'au soumarin et descendr pour aller regarder si il y a un trésor et nous remonterons avec ou sans or.

— Oui, capitaine, dit Tom. »

Ils commencèrent à préparer le bateau : Amandine vérifia l'ancre, puis Antoine vérifia que les voiles etait bien mise. Puis John dit :

« — A l'abordage ! »

Antoine mis les voiles, Amandine enleva l'ancre et Tom se mis à naviguer, la mer était agiter. Il s'arrêtaient pour manger, Amandine mis l'ancre, et Antoine plia les voiles. Une fois le repas terminé les navigateurs se mis à naviguer, ils préparèrent le bateau pour continuer la quête.

Dans cette copie, on peut se demander si le prénom *Amandine* a été retiré suite à la remarque des camarades, ou si, comme je le suppose⁶¹, Inès préfère replacer John en tant que personnage principal.

7.3.2.2. *Les suppressions-amorces*

Lorsqu'ils reçoivent des critiques concernant des répétitions, les élèves usent de différentes stratégies pour y remédier. En ce qui concerne les groupes nominaux, ils proposent parfois des substituts intéressants :

Copie de J. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Cette forêt était connue dans le monde entier, on disait que cette forêt renfermé des **choses** jamais vu dans le monde. Selon la légende on dit que cette forêt renfermé plein de **choses** bizarres.

⁶¹ Voir 5.3.2.

Remarque des pairs : supprime « chose » car elle y est 2 fois (l. 4 et l. 6)

V2 : Cette forêt était connue dans le monde entier, on disait que cette forêt renfermé des **choses** jamais vu dans le monde. Selon la légende dit que cette forêt renfermé des milliers de **créatures** bizarres.

Copie de Z. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Quelle **heure** était-il à l'**heure** du vol ?

— Mais comment voulez-vous que je le sache !

Remarque des pairs : supprimer le 2^{ème} heure.

V2 : Quelle **heure** était-il au **moment** du vol ?

— Mais comment voulez-vous que je le sache !

La désignation des personnages demande en revanche davantage de compétences chez l'élève puisqu'il doit utiliser différentes occurrences grammaticales et lexicales dont la fonction est de référer au personnage, de le désigner ou de le dénommer. Caroline Masseron et Catherine Schnedecker ont détaillé ces trois niveaux :

- *La dénomination* : par cette opération, le personnage est en quelque sorte « baptisé » par le texte, sous la forme d'un nom propre.
- *La désignation* : c'est l'opération par laquelle un fragment d'énoncé, qui n'est plus nécessairement le nom propre, renvoie de manière *plus ou moins stricte* au personnage.
- *La coréférence* : elle consiste, dans une séquence textuelle limitée, un paragraphe par exemple, à établir une relation d'identité entre deux énoncés distincts qui ont pour fonction d'identifier le personnage. (Masseron, Schnedecker, 1988 : 98).

Les élèves décident parfois de donner un prénom à leurs personnages pour remédier aux répétitions – *la dénomination* de Masseron et Schnedecker (*ibid.* : 98), même si cela n'améliore pas véritablement le texte final. En effet, « le nom propre est un asémantème, un lieu vide de sens, un mot blanc » (*ibid.* : 105) :

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « Le vase était sensé être ici, bredouilla **le gardien**. C'était un viel homme chauve au lunettes carrées :

« D'accord. Maintenant, je vais vous poser quelques questions, expliqua le détective.

— Sans problèmes, répondit **le gardien**.

— Quand avez-vous vu le vase pour la dernière fois ? questionna le détective.

— Hum... Il me semble que c'était dans la soirée du Samedi 12 au Dimanche 13 , hesita le vieux monsieur, vers 23 heures.

— Et qui est repassé après vous ? demanda-t-il.

— Eh bien il y a Mrs Pinot, la femme de ménage, Mr Orique, le propriétaire du musée et Mme Damiens, la comptable, marmonna **le gardien**.

Remarque des pairs : les répétitions.

V2 : « Le vase était sensé être ici, bredouilla le gardien du musée ».

C'était un viel homme chauve appelé **Robert**.

« D'accord. Maintenant, je vais vous poser quelques questions, expliqua le détective.

— Sans problème, répondit **Robert**.

— Quand avez-vous vu le vase pour la dernière fois ? demanda-t-il.

— Hum... Il me semble que c'était dans la soirée du Samedi 12 au Dimanche 13 , hesita le vieux monsieur, vers 23 heures.

— Et qui est venu après vous ?

— Il y a Mrs Pinot, la femme de ménage, Mr Orique, le propriétaire du musée et Mme Damiens, la comptable, grogna le gardien.

C. commente d'ailleurs sur sa fiche-conseil les modifications qu'elle a apportées : *J'ai supprimé «gardien » beaucoup de fois, J'ai mis un prénom à la place ce qui arrange plus tard les répétition.*

Copie de Y (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « Quand c'est passé le vole ? questionna **le détective** ?

— Ce matin, pendant le déjeuner, quand le **mussée** était fermé, explica **le gardien**.

— Avez-vous vérifier qu'il n'y avait personne en fermant la porte ? interrogea **le détective**.

— Oui, je pense, songa **le gardien**.

— Est-ce que le **mussée** est équipé de caméras de surveillances ? demanda **le détective**.

— Oui, bonne idée ! s'extasi **le gardien**.

— Alors allons voir qui a voler ce vase ! cria **le détective**.

— Vous voyez quelque chose ? murmura **le gardien**.

— Hum... est-ce que vous connaissez cet homme ? interrogea **le détective**.

— Non, je ne croit pas. refusa **le gardien** d'un hochement de tête.

— Alors, On le tien ! explica **le détective** d'un signe de victoire. »

Remarque des pairs : les répétitions des personnages et lieu.

V2 : « Quand c'est passé le vol ? questionna le détective ?

- Ce matin, pendant le déjeuner, quand le musée était fermé, explica le gardien.
- Avez-vous vérifié qu'il n'y avait personne en fermant la porte ? interrogea **Gabe**.
- Oui, je pense, songa **Adam**.
- Est-ce que le musée est équipé d'un système de surveillance ? demanda le détective.
- Oui, bonne idée ! s'extasia le gardien.
- Alors allons voir qui a volé ce vase ! cria **Gabe**.
- Vous voyez quelque chose ? murmura **Adam**.
- Hum... est-ce que vous connaissez cet homme ? interrogea le détective.
- Non, je ne crois pas. répondit le gardien d'un hochement de tête.
- Alors, On le tien ! explica-t-il d'un signe de victoire. »

Dans cette copie, on note le tâtonnement de l'élève même si l'introduction des prénoms est maladroite car seule l'alternance des répliques permet au lecteur de comprendre qui sont Gabe et Adam.

Pour éviter les répétitions, les élèves utilisent également des substituts nominaux, ce qui renvoie à *la désignation* de Masseron et Schnedecker (*ibid.*) :

Copie de W. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Humbaba tomba, se releva et tenta d'abattre **Gilgamesh**. **Gilgamesh** esquiva la massue mais fut quand même blessé à la jambe.

Remarque des pairs : (l.24) Répétition de Gilgamesh.

V2 : Humbaba tomba, se releva et tenta d'abattre **Gilgamesh**. **Le guerrier** échapa à la massue particulièrement imposante mais fut blessé à la jambe.

Copie de Clémence (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Le vase le plus beau du monde vient d'être volé...

« Quant est ce que vous avez vu pour la dernière fois le vase ? demanda le **détective** au **gardien**.

— Vers 20h30 je passais dans les couloir pour voir çà tout aller bien ! bafouilla le **gardien**.

— D'accord !!! s'exclama le **détective**. »

Le gardien contint de son inattention, demanda au **détective** : « Allez-vous retrouvez le vase ?

— Oui et je sais même où il est ! évoqua le **détective**.

— Quoi, vous s'avez où il est, et vous me le dites pas ??? hurla le **gardien**.

— Ben, en regardant sur la vidéo de surveillance j'ai vu un pied à côté du vase juste avant d'être volait ! déclara le **détective**.

— Et vous s'avez à qui appartient ce pied ? bégaya le **gardien**.

— Oui, et vous s'avez jeune homme que quand ont vole quelque chose on évite de mettre les même chaussure ! murmura le **détective** ».

Le **gardien** gronion d'avoir été piégé par ce **détective**, fut emmené en prison. Et le vase fut retrouvé 5 minutes plutart dans une armoire dans le bureau du **gardien**.

Remarque des pairs : les répétitions du gardien et du détective : emploi des synonymes (ex : le dévoilleur)

V2 : Le vase le plus beau du monde vient d'être volé...

« Quand est ce que vous avez vu pour la dernière fois le vase ? demanda le **détective** au **gardien**.

— Vers 20h30, je passais dans les couloirs pour voir si tout aller bien ! bafouilla **l'homme**.

— D'accord ! s'exclama **l'enquêteur**. »

Le gardien contient de son inattention, demanda au **détective** : « Allez-vous retrouvez le coupable ?

— Oui et je sais même qui c'est ! évoqua le **monsieur**.

— Quoi ! vous savez qui est le coupable et vous me le dites pas ? hurla le **garde**.

— Ben, en regardant sur la vidéo de surveillance j'ai vu un pied à côté du vase, juste avant d'être volait ! déclara-t-**il**.

— Et vous savez à qui appartient ce pied ? bégaya le **jeune homme**.

— Oui ! et vous savez jeune homme que quand ont vole quelque chose, on évite de mètre les même chaussures ! murmura le **détective** ».

Le **gardien** énervé d'avoir été piégé par ce **détective**, fut emmené en prison. Et le vase fut retrouvé 5 minutes plus tard dans une armoire, dans le bureau du **gardien**.

Dans cet extrait, Clémence parvient à varier les expressions pour éviter les répétitions, sans avoir à remodeler totalement son texte. Elle utilise des « anaphores fidèles » (Masseron, Schnedecker, 1988 : 120).

Les substituts nominaux peuvent alterner avec des pronoms (*la coréférence de Masseron et Schnedecker*), comme dans les exemples suivants :

Copie de P. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Avec sa loupe à la main, le **détective** commença à questionner le **gardien**.

« Vers quelle heure le vase a-t-il disparu ? demanda **le détective**.

— Il a disparu vers 01h30 minutes. marmonna **le gardien**.

— Et où étiez-vous à ce moment là ? questionna **le détective**.

— J'étais à l'étage du dessus. fredonna **le gardien**.

— Et avez-vous des renseignements comme la couleur, la taille du vase ? susura **le détective**.

— Pour tout vous dire je n'ai jamais vu ce vase. bredouilla **le gardien**. Allons jeter un coup d'œil là-haut non ?

— Si c'est une bonne idée.

Ils commencèrent à monter les marches quand **le gardien** trouva un indice. « Un portable ! hurla-t-il.

— Chut ! Ne crie pas si fort ! Si le cambrioleur est dans le musée il ne faut pas qu'il nous entende. »

Le gardien désolé se reprit et ils décidèrent de continuer. Puis dans un tournant, **le détective** vit une ombre se déplacer.

« Je crois que je le tien. baffouia-t-il.

Puis le cambrioleur se rapprocha et dit :

« — Qui va là ? demanda le cambrioleur. »

Puis les deux hommes n'attendèrent guère et ils se jettèrent sur lui. Ils l'attrapèrent et le voleur dit qu'il n'avait pas le vase. En fait le vase n'était jamais arrivé dans le musée.

Remarque des pairs : Au début il y a trop de gardien et détective à la fin des phrases.

V2 : Avec sa loupe à la main, **le détective** commença à questionner **le gardien**.

« Vers quelle heure le vase a-t-il disparu ? demanda-t-il.

— Il a disparu vers 01h30 minutes ce jeudi. marmonna **le vieil homme**.

— Et où étiez-vous à ce moment là ? questionna **le détective**.

— J'étais à l'étage du dessus. fredonna **le gardien**.

— Et avez-vous découvert quelque-chose de suspect là haut ? susura **le détective**.

— Non rien. Mais je crois n'avoir jamais vu de vase ici car je suis nouveau ! répondit **le gardien**.

— Cela vous direz d'aller jeter un coup d'œil là-haut ? proposa **le gardien**.

— Oui c'est une bonne idée. »

Une fois en haut ils entendirent quelqu'un rentrer. Ils se cachèrent et virent la personne poser un colis puis repartir.

« C'est une bombe, c'est un terroriste ! cria **le détective**.

— Mais non c'est le facteur ! répondit **le gardien**.

— Ne te fais pas aux apparences, les plus dangereuses sont toutes petites ! exclama **le détective**. »

Les deux hommes s'avancèrent quand-même ouvrirent le colis et virent le vase. Enfaite le vase n'était pas encore arrivé au musée.

Dans cet extrait, l'élève ne parvient pas à prendre en charge toutes les répétitions. Mais P. a pris en compte la remarque de ses camarades puisqu'il effectue quand même deux modifications : *le détective* est remplacé par le pronom *il* et *le gardien* est remplacé par *le vieil homme*. L'élève a probablement épuisé toutes les solutions possibles qu'il avait à proposer. Il est à noter que d'autres opérations ont été effectuées lors de la réécriture. La fin du récit est fortement modifiée. Dans la première version, un cambrioleur est aperçu, ce qui rend la dernière phrase surprenante et incohérente (*Enfaite le vase n'était jamais arrivé dans le musée*). Dans la version finale, le lecteur est surpris lorsqu'il découvre que le paquet déposé n'est pas un colis piégé, mais finalement le vase qui vient d'être livré par le facteur. La dernière phrase prend alors tout son sens.

Copie de J. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « Est-ce que vous êtes rester toute la nuit ? demanda le détective.

— Pour tout vous dire je me suis endormi un quart d'heure, déclara le gardien.

— Bien, nous avançons, avez-vous vu ou aperçu quelqu'un ? grogna le détective **Peter**

— Justement je me suis reveillé avec le bruit d'un courant d'air, balbutia Tom le gardien.

— Pouvez-vous me décrire son visage ? évoqua **Peter**

— Je pense avoir vu quelqu'un avec une grande barbe de un mètre de long, des cheveux rasés, des yeux noires, une petite bouche, s'exclama Tom »

Tout en dessinant l'aperçu du gardien, le détective approuva, puis dit

« Nous allons essayer le retrouver, merci pour vos information, chantonna **Peter**.

— Merci, dit le gardien

— Nous reviendrons vers vous dès qu'on l'aura, acclama **Peter** »

Le lendemain les détectives arrivèrent avec le voleur

« Je suis désolé, je ne sais pas ce qu'il m'a pris, chuchota le voleur »

Le voleur replaca le vase et alla devant le juge où il risqua trois ans de prison.

Remarque des pairs : les répétitions (Peter)

V2 : « Bonjour, je vais vous questionner pour la disparition du vase ; est-ce que vous êtes rester toute la nuit ? demanda le détective.

— Pour tout vous dire je me suis endormi en un quart d'heure, déclara le gardien.

— Bien, nous avançons, avez-vous vu ou aperçu quelqu'un ? grogna le détective **Peter**

— Justement je me suis reveillé avec le bruit d'un courant d'air, balbutia Tom le gardien.

— Pouvez-vous me décrire son visage ? évoqua t-il

— Je pense avoir vu quelqu'un avec une grande barbe d'un mètre de long, des cheveux rasés, des yeux noirs, une petite bouche, s'exclama Tom »

Tout en dessinant l'aperçu du garde, le détective aprouva, puis dit

« Nous allons essayer le retrouver avec vos information, merci, chantonna **Peter**.

— Merci, dit le gardien.

— Nous reviendrons vers vous dès qu'on l'aura, acclama t-il. »

Le lendemain les détectives arrivèrent avec le voleur.

« Je suis désolé, je ne sais pas ce qu'il m'a pris, bégaya le voleur ».

Le voleur replaca le vase et alla devant le juge où il risqua trois ans de prison.

Dans cette copie, l'élève J. se trouve aussi confronté à un obstacle, faute d'outils langagiers. Le prénom *Peter* est tout de même remplacé, de manière alternée, par le pronom *il*, afin d'atténuer l'effet des répétitions.

Ainsi, on peut dire que la réécriture est nettement moins réussie en ce qui concerne les personnages du dialogue pour le sujet des 6^e5. Il aurait fallu faire en classe un travail spécifique sur la désignation des personnages et inciter les élèves à créer des remaniements syntaxiques, même si on connaît cette difficulté pour de jeunes scripteurs (Djebbour, Lartigue, *ibid.* : 124). Le recours parfois systématique à des substituts au niveau local peut perturber la cohérence textuelle.

Par ailleurs, les élèves parviennent à repérer des répétitions de verbes, qui sont facilement supprimées par les scripteurs :

Copie de I. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Le détective arriva sur le lieu du crime. Le gardien du musée le vit et dit :

« Ce n'est pas trop tôt, ronchonna t-il.

— J'ai fait le plus vite que j'ai pu ! répliqua t-il.

[...]

Etrange, murmura le détective. Ce vase avait-il une grande valeur ? questionna t-il.

— Ce vase valait au moins 25 000 € ! s'exclama le gardien.

— Entre 3h et 19h, avait-il des personnes dans le musée ?

— Le musée était fermé car un inspecteur était venu pour voir l'état des lieux. Vous savez si mon patron apprend la perte de ce vase je suis renvoyé ! Je vous en **supplie** retrouvé ce vase ! **supplia** t-il.

Ne vous inquiétait pas monsieur, je connais le coupable ! »

Remarque des pairs : répétition du verbe « supplia » 2 fois.

V2 : Le détective arriva sur le lieu du vol.

Le gardien du musée le vit et dit :

« Ce n'est pas trop tôt, ronchonna t-il.

— J'ai fait le plus vite que j'ai pu ! répliqua t-il.

[...]

Etrange, murmura le détective. Ce vase avait-il une grande valeur ? questionna t-il.

— Ce vase valait au moins 25 000 € ! s'exclama le gardien.

— Entre 3h et 19h, avait-il des personnes dans le musée ? questionna le jeune homme.

— Le musée était fermé car un inspecteur était venu pour voir l'état des lieux. Vous savez si mon patron apprend la perte de ce vase je suis renvoyé ! Je vous en **conjure** retrouvé moi ce vase ! **supplia** t-il.

Ne vous inquiétait pas monsieur car je connais le coupable »

L'extrait suivant montre que l'élève a engagé un travail de réécriture plus important.

Copie de R. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Le spectaculaire Enkidu **enfonça** son épée à la clavicule et il **enfonça** la clavicule dans le corps du géant.

Remarque des pairs : « enfonça » est trop répété (L ; 17-18).

V2 : Le lion de la steppe essaya de trouver le point faible du monstre. A la clavicule le géant n'était pas protéger, alors Enkidu dégaina son épée et brisa la clavicule du géant.

La première version révélait d'autres problèmes que la simple répétition du verbe *enfonça*. Pour le lecteur, il était difficile de visualiser la scène, notamment dans la deuxième partie de phrase (*il enfonça la clavicule dans le corps du géant*). Dans la réécriture, l'élève introduit l'idée capitale de « point faible » et le verbe *brisa* qui décrit les effets du coup. La blessure est ainsi mieux décrite.

Enfin, les élèves remarquent des répétitions qui apparaissent dans le cadre fictionnel, comme dans les extraits suivants :

Copie de S. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Alors que Gilgamesh et Enkidu entrèrent dans la forêt terrifiante ils entendirent des **hurlements** de **femme**, ils essayèrent de trouver d'où venaient les **hurlements**. Tout à coup ils virent un grand géant avec une **femme** dans les mains, c'était les **hurlements** de cette **femme**. Gilgamesh demanda au géant d'une voix forte :

« Relache cette pauvre femme, ou sinon nous t'achèverons affreuse créature ». Le géant lâcha la femme qu'il avait dans ses mains et elle s'enfuit en courant. Le géant s'exclama d'un air violent :

« Vous m'avez dérangé pendant mon repas vous aller donc mourir ». Enkidu, toujours aussi fort, cogna le géant avec sa massue et Gilgamesh très rusé dit à Enkidu :

— « Nous allons lui tendre un piège pour qu'il nous laisse passer ». Gilgamesh qui avait son plan dans la tête demanda au géant d'un air pas vraiment méchant : « Pouvons-nous passer la nuit ici et demain tu nous achèveras » Le géant accepta mais il était quand même un peu hésitant. Pendant toute la nuit Gilgamesh et Enkidu s'entraînèrent à frapper, forger leurs épées, le lendemain le buffle d'Uruk et le lion de la steppe étaient prêts. Enkidu, qui avait l'habitude des longs efforts, prit son épée et l'enfonça dans le pied du géant, il se réveilla aussitôt et frappa une pierre très fort avec sa massue [...]

Remarque des pairs : Il y a beaucoup trop de dialogue, même, évite du dialogue.

Enlève les détails l. 11, l. 1.

Remarque de l'enseignante : Essaie d'améliorer ton texte en évitant les répétitions (hurlements, femme) et en réécrivant les phrases mal construites (fin du texte).

V2 : Alors que Gilgamesh et Enkidu entrèrent dans la forêt terrifiante plein de créatures étranges, ils entendirent des cris de femme, ils essayèrent de trouver d'où venaient ils. Tout à coup, ils virent un grand géant avec une femme qui voulait aller chercher de l'eau à la fontaine. C'était elle qui pousser les cris. Gilgamesh demanda au géant d'une voix forte :

« Relache cette pauvre femme, ou sinon nous t'achèverons, affreuse créature ». Le géant lâcha la femme qu'il avait dans ses mains et elle s'enfuit en courant. Le géant s'exclama d'un air violent :

« Vous m'avez dérangé pendant mon repa, vous aller donc mourir ». Enkidu, toujours aussi fort, cogna le géant avec sa massue et Gilgamesh très rusé dit à Enkidu :

— « Nous allons lui tendre un piège pour qu'il nous laisse passer ». Gilgamesh qui avait son plan dans la tête demanda au géant d'un air inoffensif : « Pouvons-nous passer la nuit ici et demain tu nous achèveras » Le géant accepta mais il était quand même un peu hésitant. Pendant toute la nuit Gilgamesh et Enkidu s'entraînèrent à combattre. Le lendemain le buffle d'Uruk et le lion de la steppe étaient prêts. Enkidu, qui avait

l'habitude des longs efforts, prit son épée et l'enfonça dans le pied du géant. Il se réveilla aussitôt et frappa une pierre très fort avec sa massue [...]

On note qu'ici, les remarques de l'enseignante sont prioritaires. S. ne suit aucun des conseils reçus dans sa version définitive. En effet, les dialogues ne posent pas de problèmes particuliers. Quant aux « détails » évoqués par les pairs, il est difficile de les repérer, même s'il est possible que les détails de la ligne 1 correspondent aux répétitions. Le pronom *ils* et les substantifs *cris* évitent les répétitions de *hurlements*. La répétition de *femme*, quant à elle, est limitée par l'emploi d'un pronom anaphorique.

Copie d'Assia (CM2, production longue, 1^{er}, 2^e, 3^e et 4^e jet) :

V1 : Le capitaine Mathilde Cossenet à eu une idée pour son équipage atteindre **le volcan d'or**. **Ce volcan d'or** ce trouve en Sicile il vont cherche une pierre precieuse en or. Il son partie en hélicoptère avec Mathieu Romain Pilote Alexandre Martinez Volcanologue Caroline Receveur Docteur. Il sont arrivé pendant le voyage il s'ont vu **le volcan d'or**.

Remarques des pairs : Tu répète trop le mot *volcan d'or*.

V2 : Le capitaine Mathilde Cossenet à eu une idée pour son équipage : atteindre **le volcan d'or**. **Ce volcan d'or** se trouve en Sicile ils vont chercher une pierre préieuse en or. Ils sont partis en helicoptère avec Mathieu Romain Pilote ; Alexandre Martinez Volcanologue ; Caroline Receveur Docteur. Ils sont arrivés. Pendant le voyage il ont vu **le volcan** il mesure 10 m de long et 7 m de large.

V3 : Le capitaine Mathieu Romain a un seul rêve : atteindre **le volcan, d'or**. **Ce volcan magique** se trouve en Sicile ils vont chercher une pierre précieuse en or. Ils sont partis en hélicoptère avec Mathilde Cossenet Pilote ; Alexandre Martinez Volcanologue ; Caroline Receveur Docteur, Ils sont arrivés pendant le voyage il ont vu **le volcan magique**.

V4 : Le capitaine Mathieu Romain a un seul rêve : atteindre **le volcan d'or** se trouve en Sicile ils vont chercher une pierre préieuse en or. Ils sont partis en hélicoptère avec Mathilde Cossenet Pilote ; Alexandre Martinez Volcanologue ; Caroline Receveur Docteur. Ils sont arrivés. Pendant le voyage il ont vu **le volcan** il mesure 10 000 m de long et 7 000 m de large.

Assia, qui est une élève en difficulté, montre un réel travail autour du phénomène des répétitions. Dans la première version, en effet, ses camarades ont repéré que l'expression *volcan d'or* était utilisée à trois reprises. Dans la deuxième version, l'élève

parvient à supprimer une récurrence. A la fin de l'extrait, le complément du nom *d'or* est supprimé, au profit d'un ajout (les dimensions du volcan). Dans la troisième version, Assia prend en charge le problème de répétition lors de l'enchaînement des deux premières phrases. Un remplacement, accompagné d'un démonstratif, *ce volcan d'or*, permet de régler le problème. L'expression est reprise à la fin de l'extrait. C'est lors de la quatrième version qu'Assia va définitivement éviter les répétitions tant décriées. Elle choisit de conserver une caractéristique typique du monde merveilleux (*le volcan d'or*), et reprend la description des dimensions de la deuxième version – plus réaliste cette fois.

Les répétitions sont largement repérées par les élèves lorsqu'ils sont en position de lecteur. La mise en place du dispositif des suppressions guidées révèlent des réussites lors de l'écriture de récit, mais de réelles difficultés lorsqu'il s'agit de désigner les personnages lors de l'écriture d'un dialogue.

7.3.3. La gestion des dialogues

Cappeau et Roubaud ont montré en quoi l'instauration de dialogues dans une production écrite est particulièrement difficile pour un élève :

A l'écrit, le signalement des paroles des personnages nécessite une double maîtrise : être capable de découper le texte en unités syntaxiques et savoir traiter les paroles des personnages différemment du reste du texte. La ponctuation, l'emploi de verbes de parole sont autant d'indices qui permettent d'évaluer la qualité de ce traitement. (2018 : 113).

Nous allons voir que les suppressions sèches répondent surtout aux écarts constatés vis-à-vis des normes concernant la ponctuation spécifique lors de l'écriture des dialogues. Certaines suppressions sèches visent aussi, selon les pairs, des bavardages inutiles ou des répliques sans intérêt. Ceci amène parfois les élèves à se lancer dans un travail de réécriture plus important.

7.3.3.1. Les suppressions sèches

Beaucoup de suppressions sèches permettent de régler des problèmes de ponctuation, conformément aux normes d'écriture des dialogues :

Copie d'A. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « Très bien, je vais vous poser quelques questions par rapport au vol du vase expliqua la détective.

— Oui hélas je n'ai pas été attentive au vase balbutia le gardien.

— Dites moi... quel jour et à quelle heure cela c'est produit ordonna

— d'un ton sec la détective

— Cela s'est produit le jeudi à environ 23:05 précisa le

— gardien

— êtes vous sûr de n'avoir vu aucun signe suspect ? insista

— la détective.

Remarque des pairs : à la ligne 5, 7, 9 supprime les tirets

V2 : « Très bien, je vais vous poser quelques questions par rapport au vol du vase expliqua la détective.

— Oui, hélas je n'ai pas été attentive au vase balbutia le gardien.

Le gardien se sentant coupable alla dans les jardins extérieurs du musée pour se reprendre en main. Le gardien retourna voir Sylvie.

— Dites moi... à quel jour et à quelle heure cela c'est produit ordonna d'un ton sec la détective.

— Cela s'est produit le jeudi à environ 23:05 précisa le gardien

— Êtes vous sûr de n'avoir vu aucun signe suspect ? insista Sylvie.

L'élève ajoutait à chaque début de ligne un tiret. Grâce au conseil reçu, il comprend que le tiret ne doit se placer qu'au début de chaque réplique.

Copie de U. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « — Bonjour, je suis policier.

— Le gardien répondit, bonjour.

— Pourrais-je vous poser 4 questions.

— Oui, oui bien sûr. Mais c'est à propos de quoi ?

— Le gardien était très vieux, donc il oubliait souvent les choses : comme la disparition du vase.

Remarque des pairs : ligne 5 le tiret

V2 : « — Bonjour, je suis le détective Adam.

— Le gardien répondit, bonjour.

— Pourrais-je vous poser 4 questions.

— Oui, oui bien sûr. Mais c'est à propos de quoi ?

Le gardien était très vieux, donc il oubliait souvent les choses : comme la disparition du vase.

Les camarades ont repéré à juste titre la présence inappropriée du tiret avant le récit *Le gardien était très vieux...* Il est dommage que ni les camarades, ni l'élève ne repèrent le même problème au début du passage *Le gardien répondit...*

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°9) :

V1 : « — Cher héro après avoir accompli de bonnes épreuves je te met au défi de tuer le monstreu Godzilla en moins de 10 jours.

[...]

— J'accepte ton defi » acquéssa t-il »

Remarque des pairs : (ligne 3 pas besoins de tiret) guillemet mal placé (ligne 8).

V2 : « Cher héro après avoir accompli de bonnes épreuves, je te met au défi de tuer le monstueux Godzilla en moins de 10 jours. hurla-t-il.

[...]

— J'accepte ton défi ! acquiéssa t-il »

Certaines suppressions sèches apparaissent dans les répliques des personnages :

Copie de Louis (7^e2, sujet n°8) :

V1 : Deux personnes marchaient dans la rue quand soudain :

— « **Pom, po, pom, pom po, pom !** chantait le passant nommé Léo qui trimbalait son cartable.

Remarque des pairs : La chanson : Pom, po... n'était pas méssecaire, tu aurais pu maitre chante.

V2 : Deux personnes marchaient dans la rue quand Soudain :

« Pom, pom, pom chantait Léo à voix basse tout en trimbalant son cartable.

Les élèves ont critiqué la présence d'onomatopées. Louis supprime ainsi quelques mots, mais maintient la présence de la chanson, peut-être sous l'influence du monde de la bande dessinée (Paolacci & Favart, 2010).

On remarque que les suppressions de répliques répondent bien souvent à la volonté de laisser plus de place à l'action :

Copie de Stanislas (6^e5, sujet n°9) :

V1 : « — Halte la Qui êtes vous
— je suis Hercule fils de Zeus
— **Que vient tu faire ici**

Par ruse Hercule répondit :

— Je viens voir mon père »

Remarque des pairs :  Il y a trop de dialogues.

V2 : « — halte qui va là

— Je suis Hercule fils de Zeus et par ruse il dit :
je viens voir mon père. »

Stanislas retire la réplique des gardes. L'élève diminue ainsi le rôle de ces sentinelles dans la mesure où elles ne représentent qu'un petit obstacle pour Hercule, au regard de la mission qu'il va devoir accomplir.

Copie de F. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Ils décidèrent d'aller un peu plus loin, pour voir s'il y avait un endroit pour se reposer. Ils commencèrent à y entrer mais un immense géant leur barra le chemin. Il leur dit :

« Repartez ou vous mourez !!! »

Le courageux et fort Enkidu lui répondit :

« **Moi et mon compagnon voulons passer pour se reposer**

Jamais !!! C'est ma forêt et personne n'entre et ne sort sauf les créatures » répondit le géant d'une voix puissante. Alors Enkidu s'élança sur le géant comme un lion se jetant sur sa proie ; le géant le repoussa de sa forte main et Enkidu se trouva par terre affaibli.

Remarque des pairs : Il faut éviter le dialogue de la ligne 7 à 11.

V2 : Ils décidèrent d'aller un peu plus loin, pour voir s'il y avait un endroit pour se reposer. Ils commencèrent à entrer quand soudain un immense géant leur barra le chemin. Il leur dit :

« Repartez ou vous mourez, car c'est ma forêt et personne n'entre et ne sort sauf mes créatures » , dit-il d'une voix puissante. Alors, Enkidu s'élança sur le géant comme un lion se jetant sur sa proie ; le géant le repoussa de sa forte main et Enkidu se trouva par terre affaibli.

Par cette suppression, l'élève montre qu'il a repéré une redondance. En effet, la première phrase indiquait déjà que les deux héros cherchaient un endroit pour se reposer. Comme le suggèrent les camarades, le dialogue entre le géant et les deux amis ralentit inutilement la progression de l'intrigue.

Copie de L. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Le lendemain du cambriolage, le gardien est irrité.

« Bonjour monsieur le gardien, avez-vous vus le vol sous caméra cachée ? demanda Blaise.

Remarque des pairs : changer ou supprimer la première phrase l. 1 (Le lendemain...)

V2 : « Bonjour monsieur le gardien, avez-vous vus le vol sous caméra de vidéo surveillance ? demanda Pierre-Paul-Jaques.

Ici, la première phrase semblait calquée sur les éléments indiqués dans la consigne (*Vous évoquerez les sentiments du gardien de musée irrité par la perte du vase.*) Il est plus pertinent en effet de démarrer le texte par l'interrogatoire du détective.

7.3.3.2. Les suppressions-amorces

Les élèves décident parfois de retirer des répliques jugées inutiles par leurs pairs :

Copie de S. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : — D'accord, est-ce que vous avez remarqué quelque chose ou quelqu'un d'étrange ? l'interrogea.

— Euh non, pas spécialement. Chuchota le garde.

— **Alors j'espère que ce n'est pas vous qui l'avait volé.**

— **Oh non ! Et pourquoi moi ?! Déclara le consièrge.**

— **Vous en êtes sûr, car il peut y avoir que vous ? interrogea insistément.**

— **Oui ! hurla le gardien en colère.**

— Bon, beh si vous l'assumez pas, voyons voir la caméra de surveillance ensemble ! déclama le détective. Emmenez moi-y, s'il vous plaît.

— C'est ici, nous y sommes... murmura le garde.

— Ah ! Regardez moi ça ! Ce n'est peut-être pas vous ? dit l'inspecteur en montrant du doigt le voleur qui apparaissait.

— Ça pourrait... baffouilla le gardien avec difficulté

— Assumez-le maintenant ! acclama t-il.

— Oui, c'est moi. Chuchota le consièrge. Mais...

Remarque des pairs : Il y a trop de chose inutile de la ligne 13 à 27, 2 phrases suffirait. Tu devrais supprimer des phrases minuscules pour faire une grande exprimant une action riche en mots.

V2 : — Est-ce que vous avez aperçu quelque chose d'étrange ? lui redemanda le détective, intéressé..

— Euh non, rien de spécial. balbutia le pauvre garde.

— Je vais d'abord vérifier vos empruntes digitales. J'en ai aperçu sur le socle... C'est un indice précieux...

— Mais vous savez, ce n'est pas moi ! dit le consièrge.

— Laissez moi... Si ce n'est pas vous, vous avez pas la peine de vous affoler, non ? clama le doué.

— Mais je vous assu...

— Oh ! Voyons ! Vos digitales sont les mêmes que ceux du socle ! lui coupa la parole. Beh, allons ! Allons voir la caméra de surveillance ! Emmenez moi-y. ordonna le détective.

— Nous y sommes... bredouilla le garde.

— Ah ! Regardez moi ça ! Ce n'est peut-être pas vous ? dit en lui montrant du doigt le voleur sur la caméra.

— Oui, c'est moi. Murmura le garde.

Dans la première version, S. avait d'abord proposé un échange peu fructueux entre les deux protagonistes. Au-delà de cette simple suppression, la deuxième version montre un travail de réécriture important. S. utilise des verbes de parole variés qui montrent la prise en compte de la réplique précédente (*Mais je vous assu... [...] lui coupa la parole*) et, dans le cas du gardien, son sentiment de culpabilité (*balbutia, bredouilla*). La réécriture montre aussi une réelle progression dans le dialogue. L'élève parvient à mettre en scène un enquêteur qui fait preuve de logique, grâce à l'ajout des empreintes digitales comme indice.

Copie de G. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh rusé a une stratégie, c'était que Gilgamesh attrapa la jambe du géant et que Enkidu fonça dedans avec l'épée pour le mettre à terre et l'achever. Enkidu était d'accord et ils mettaient le plan à exécution. Mais le géant commençait à se lever. Donc — « Gilgamesh disait à l'attaque !!

— **Ok, dit Enkidu !** »

Enkidu avait achevé le géant. Mais ils préféraient vérifier pour être sûr de l'avoir achevé.

Remarque des pairs : ligne 16 : supprime cette phrase supprime la ligne 16 à 17.

V2 : Gilgamesh rusé a une stratégie : la stratégie est que Gilgamesh attrape une jambe du géant et que Enkidu fonça comme un taureau pour le mettre à terre. Enkidu était d'accord. Ils mettaient le plan à exécution. Le géant commencèrent à se lever.

Gilgamesh hurla : « à l'attaque !! »

Enkidu rentra dans Humbaba. Ils achevèrent le géant. Le chemin était libre. Ils ne réalisèrent pas leur exploit qu'ils avaient accompli d'avoir battu un géant personne l'avait battu.

Dans cet extrait, au-delà du fait que l'expression *Ok* puisse être considérée comme familière, l'élève comprend que le récit est plus approprié pour faire avancer l'action. Dans la réécriture, le lecteur peut observer les effets du combat : le géant est terrassé pour la première fois.

7.4. Les suppressions en lien avec des incohérences

L'incohérence peut relever de deux grands domaines (Cappeau, Roubaud, 2018 : 337) :

- soit elle relève d'« une rupture qui relève des formes grammaticales employées » (*ibid.*) ;
- soit il s'agit d'« une atteinte à l'univers sémantique, la logique que le texte a installé et des attentes qu'il suscite » (*ibid.*).

Toutes les suppressions relevées dans mon corpus relèvent du deuxième domaine, à savoir d'une atteinte à l'univers sémantique.

7.4.1. Les suppressions sèches

La suppression effectuée dans la copie suivante permet de corriger une erreur liée à la présentation de personnages connus de tous :

Copie d'Alexandre (6^e5, sujet n°9) :

V1 : Après ses brillants exploits, Hercule se rendit à l'**Olympe** pour rendre visite à son cousin Eurysthée.

Remarque des pairs : Olympe ? (Eurysthée n'est pas un Dieu).

V2 : Après ses brillants exploits, Hercule se rendit chez son cousin Eurysthée, pour lui rendre visite.

Dans l'extrait suivant, le choix textuel est remis en question par les pairs :

Copie de O. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh et Enkidu décidèrent de fêter leur nouvelle amitié en allant chercher un sanglier dans la forêt pour le dîner. Ils arrivèrent au pied d'une lisière et allèrent chercher le sanglier. Gilgamesh, rusé, décida de tendre un piège à la bête. Enkidu lui, rôdait dans la forêt en essayant de trouver cette bête. Gilgamesh qui était en train d'observer le magnifique ruisseau, entendit un bruit du côté du piège. Il prit son épée pour abattre l'animal et y alla. Gilgamesh arriva et se rendit compte que ce n'était pas une bête mais une créature grande, lourde, bouleuse. **Gilgamesh se rendit vite compte que le géant était coincé dans le piège mais au moment où Gilgamesh se rendit compte le géant réussit à s'en déferre et pris le poignard d'Enkidu**, qui était parti pour chercher la bête. Le géant prit son poignard et Gilgamesh fit ainsi la même chose. Enkidu prit son épée et fonça sur le géant qui arrêta l'épée du lion de la steppe d'un seul mouvement de bras. Gilgamesh alla aider son amie. Il se mirent à s'échangèrent des affreux coups puis la ruse de Gilgamesh fit qu'il trancha le pied du géant qui poussa un cri terrible. Le géant s'écroula par terre.

Remarque des pairs : Comment le géant pourrait rentrer dans un piège pour sanglier ?

Remarque de l'enseignante : Confus, maladroit : le géant a-t-il toujours le pied coincé dans le piège ?

V2 : Gilgamesh et Enkidu décidèrent de fêter leur nouvelle amitié en allant chercher un sanglier dans la forêt pour le dîner. Ils arrivèrent au pied d'une lisière entouré d'arbres et allèrent chercher le sanglier. Gilgamesh, rusé, décida de tendre un piège à la bête. Enkidu lui, rôdait dans la forêt, Gilgamesh qui observait le magnifique ruisseau,

entendit un bruit vers le piège. Il prit son épée et y alla. Gilgamesh arriva et se rendit compte que ce n'était pas une bête mais une étrange créature, gigantesque et hideuse qui fonça sur lui. Enkidu arriva et comprit qu'un géant était là devant ses yeux et qu'il fallait l'affronter. Gilgamesh donna un coup d'épée au géant qui l'arrêta avec son bouclier de fer. Enkidu fonça tête baissée vers lui, en lançant son poignard sur l'étrange créature qui la reçoit dans l'oeuil, le géant tomba par terre en criant
— « Tu me le paiera ».

Et les deux amis, soulagés partirent de cette forêt où leurs aventures n'avaient pas cessé d'augmenter.

Face aux remarques de ses camarades, O. choisit de supprimer l'idée selon laquelle le géant aurait été piégé. En effet, la situation est incohérente au vu de la description de la créature.

7.4.2. Les suppressions-amorces

Les élèves repèrent également des incohérences liées au manque de maîtrise des verbes de parole :

Copie de Q. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Bonjour M. le détective ! **chuchota** le garde.

Remarque des pairs : ligne 1 supprimer le point d'exclamation après « détective » ou remplacer *chuchota*.

V2 : Bonjour Mr le détective. soupira le garde.

Dans cette copie, Q. supprime le point d'exclamation inapproprié et profite de la réécriture pour remplacer le verbe de parole (le garde soupire car il est exaspéré par la situation).

Copie de Louis (6^e, sujet n°2) :

V1 : Il était une fois un petit garçon qui était lui et ses parents très pauvre. Un jour qu'il n'y avait plus à manger son père lui demanda d'aller chasser. Mais il n'attrapa rien sur le chemin du retour il trouva une perle qu'il mit dans sa poche, et il se dit : « Si seulement on pouvait être riche ». Il rentra chez lui et a la place de voir sa mesure qui lui servait d'abri il vit un immense palace. Il y entra et vit des beaux vases plein d'objet

rare et ses parents, là, richement vêtus. Il soupa, puis partit faire une balade, avec la perle dans la poche. Il ne savait pas, mais la perle quand quelqu'un l'avait sur soi était magique et il suffisait de souhaiter quelque chose pour l'avoir. **Il revint chez lui et vu des lutins sortir du palace avec tout l'argent de sa famille. Il chassa les lutins qui prirent la fuite. Il vit ses parents dans la maison évanouis par terre. D'abord il pensa qu'ils étaient morts mais il se réveillèrent 10 mn après. Le jeune garçon décida de partir à la recherche des lutins pour tout reprendre. Il arriva à une grotte. Il y entra et vit les lutins sur des pièces d'or en train de dormir il en enleva un et lui dit de ramener l'argent qu'il avait volé.**

Remarque des pairs : L'histoire des Lutins est bizarre on ne comprend pas que tout d'un coup arrive un lutin qui vole... Tu devrais enlever ce passage.

V2 : Il était une fois un petit garçon, qui était, lui et ses parents très pauvres. Un jour qu'il n'y avait plus à manger, son père lui demanda d'aller chasser. Mais le jeune garçon n'attrapa rien sur le chemin du retour il trouva une perle qu'il fourra dans sa poche, et, il se dit : « Si seulement ma famille était riche ». Il reprit le chemin de chez lui, mais, à la place de voir sa maison, il vit un énorme palace, il y entra et vit ses parents, là, au milieu, richement vêtus, propres, il alla se laver, puis il soupa, et le petit homme partit faire une balade. Quand il revint, il vit des brigands qui sortaient de chez lui, le jeune homme rentra, et vit, par terre ses parents morts il eut beau pleurer, crier, hurler de tristesse, ça ne changeait rien. Il se dit « Je vais aller au ciel avec mes parents » et comme il avait la perle sur lui son vœux fut exaucé, il fut au ciel, dans les bras de ses parents et il vécut heureux, jusqu'à la fin des temps.

Conformément aux attentes de ses pairs, Louis supprime l'histoire avec les lutins. Il conserve néanmoins l'idée de faire intervenir des personnages méchants qui s'en prennent aux parents, comme le montre le passage souligné. Au brouillon, le lecteur pouvait avoir l'impression que la fin était inachevée. En effet, rien ne rassure le lecteur sur le fait que le lutin ramène le butin. Dans la version définitive, la fin, quoiqu'elle soit particulièrement tragique, a le mérite d'exister. Les retrouvailles des personnages closent l'intrigue.

7.5. Les suppressions en lien avec les remarques visant le style de l'auteur

Certaines remarques sont dirigées vers des textes qui ne posent pas de problème particulier. Cependant, les pairs proposent des suppressions à leurs camarades dans le but d'une amélioration.

7.5.1. Les suppressions sèches

Je n'ai relevé qu'une suppression sèche visant le style de l'auteur. Dans la copie suivante, les pairs conseillent à leur camarade d'être plus subtil quant au déroulement des actions :

Copie de N. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Telle une montagne, le géant était énorme et trapu avec une énorme massue. Les 2 héros se cachèrent dans un des nombreux fourrés de la forêt. **Gilgamesh sut que le géant les trouveraient.** Enkidu marcha sur une branche **sans faire exprès**. Le géant se retourna et les attaqua.

Remarque des pairs : (l. 11) supprime cette phrase.

V2 : Telle une montagne le géant était énorme et trapu avec une énorme massue. Les deux héros se cachèrent dans l'un des nombreux fourrés de la forêt. Soudain Enkidu marcha sur une branche. Le géant se retourna et les attaqua.

Au brouillon, N. laisse trop d'indices au lecteur (*Gilgamesh sut que le géant les trouveraient, sans faire exprès*). La version définitive permet d'instaurer un suspens plus intéressant pour le lecteur, notamment grâce à l'ajout de *Soudain*.

7.5.2. Les suppressions-amorces

De nombreuses critiques sont liées à des problèmes de longueur, notamment pour la rédaction des 6^e2 qui consistait à raconter une nouvelle aventure d'Ulysse :

Copie d'Andrew (6^e, sujet n°4) :

V1 : Mes compagnons et moi sortions de chez Circè, heureux de pouvoir enfin rentrer chez nous. La mer était calme et le vent était propice. Je pensais à mon fils, **télémaque** avec beaucoup de peine, **car je ne lavais pas vu grandir**. Je ne pu terminer mon songe que mes compagnons s'affolaient sur le pont. Je sortis de la soute. La mer était déchaînée et on apercevait un tourbillon. Poséidon cherchait encore à m'anéantir. Le bateau se mit à tourner **en se rapprochant de la mort**. Je sautais alors du bateau puis il coula emportant mes compagnons avec lui. Le dieu de la mer pensait sûrement m'avoir tué car la mer redevint calme. **Je me suis accroché au reste de mon bateau. Je nageais pendant 1 journée pour arriver à la côte Italienne**. Je me trouvais dans un petit village. **Les habitants avaient l'air désolés. Aucun d'eux n'avait remarqué mon arrivée. Je repris conscience au bout de au moins 1 heure. Je me levai et entrai dans une taverne, puis, je demandai à un homme pourquoi tous les habitants ont l'air apeurés, il me répondit :**

« **A la sortie de ce village, il y a un labyrinthe. Ce labyrinthe abrite une stèle magique, elle a le pouvoir de calmer la colère des centaures. Ces créatures hantent notre village depuis des siècles.**

— **Mais alors pourquoi personne ne va pas chercher la tablette magique, répondis-je.**

— **C'est ça le problème, car les héros n'en sont jamais ressortis.**


Je désistai de passer la nuit ici, car le soleil commençait à se coucher.

Pendant mon doux sommeil, le dieu des morts m'apparut et me dit :

« **Si tu rapportes la paix à ce village, je te rendrais tes compagnons.** »

Quand l'aube au doigt de rose apparut, je repensai à mon songe. **Puis je découvris le nom de ce village, il s'appelait Adestosse.**

Je courus à la forge la plus proche. Je m'armai et je me dirigeai vers ce labyrinthe. Je rencontrai un jeune homme tentait lui aussi de rendre la paix à ce village. Il était jeune, il se nommait Exaphes. Nous partîmes ensemble à la conquête de ce labyrinthe. Les murs étaient en pierre. Nous l'explorâmes pendant plus d'une heure, puis nous entendîmes des ronflements. Je m'approchai et je vis un minotaure qui faisait sa ronde. Je compris alors pourquoi n'en ressortais vivant. La créature se retourna et chargea en ma direction. Je me décalai échappant à la mort. Exaphes accourut vers moi. Nous échangeâmes les coups d'épée, mais la bête se défendait. Nous courûmes encore et encore, puis, la bête fatiguée, nous l'attaquâmes des deux côtés, il ne put se débattre et mourut. Heureux d'avoir survécu à l'attaque, mon compagnon se dissipa.

Remarque des pairs :  ton texte est un peu trop long.

V2 : Mes compagnons et moi partîmes de chez Circé, heureux de penser, enfin, rentrer chez eux. La mer était et le vent propice. Je pensais à mon fils avec beaucoup de peine. Je ne pus terminer mon songe que mes compagnons s'affolèrent sur le pont. Je sortis de la soute. La mer était déchainée et, au loin, un tourbillon nous entraînaient vers lui. Poséidon voulait me tuer. Le bateau se mit à tourner. Je sautai à l'eau, laissant mes compagnons mourir. Le dieu de la mer pensait m'avoir anéanti car la mer devint calme. Je gagnai la rive à la nage. Je me trouvais sur une île. Un homme vint m'aider et me demanda ce qu'il s'était passé. Je lui racontai mon aventure depuis le début. Le soleil se coucha sur le village et mon ami, m'invita à dormir chez lui, il était roi de cette île.

Pendant la nuit, un personnage m'apparut. Il me dit :

« Vas, à la sortie de ce village, trouve le labyrinthe et rapporte moi son trésor.

— Qui est tu, répondis-je.

— Tu le sauras bien assez tôt. Rapporte moi ses trésors, en échange, tu auras tes compagnons.

La nuit passa, et le soleil se leva.

Je me levai et racontai mon rêve au roi.

Il me crut et me donna une épée et de quoi me protéger.

Je pris la route. Le village s'étendait sur une plaine. Je dus traverser des montagnes pour arriver au labyrinthe. Il était construit en pierre. Je rentrai et m'y aventurai. Je me perdis rapidement. Les heures passèrent.

Mais, arrivant au but, une bête surgit, un minotaure. Cette bête imposante me chargea, mais, j'esquivais de peu ses cornes. Il recommença mais cette fois, je lui enfonçai mon épée dans le flanc. Il mourut en criant. Je pris le butin, une stèle, et repris la route par un souterrain qui me conduisit à la sortie. Mes compagnons m'y attendaient. J'étais heureux et je leur racontai mon aventure. Je donnai le trésor à mon ami, le roi.

Et je repris la route sur une nef que le roi m'avait offerte.

Andrew ne va pas répondre *stricto sensu* à la critique de ses pairs, dans la mesure où le texte final est de longueur équivalente. Même si on peut regretter la suppression concernant le fils Télémaque (*car je ne l'avais pas vu grandir*), la remarque lui permet de reprendre les différents éléments de son texte et d'opérer un tri. L'élève supprime d'abord la rencontre avec l'homme dans la taverne. Dans le texte final, Andrew préfère faire intervenir un personnage mystérieux dans un rêve (*Pendant la nuit, un personnage m'apparut*), ce qui correspond davantage au genre du récit épique. Il abandonne

également le personnage d'Exaphes, avec qui Ulysse combattait le minotaure. Dans la version définitive, Andrew laisse Ulysse seul face à la créature. Là encore, ce choix révèle une bonne analyse du genre textuel. Dans un récit épique, le héros est pourvu de qualités telles qu'il n'a pas forcément besoin d'être assisté. On note enfin la suppression de certains détails temporels inutiles : *Je naigea pendant 1 journée, Je repris conscience au bout de au moins 1 heures* et *Nous l'explorâmes pendant plus d'une heure*. Andrew met progressivement en place des ellipses de manière pertinente.

La copie suivante est remarquable pour une élève de 6^e. Pour autant, les camarades reprochent à Jade une entrée en matière trop longue avant la description du combat :

Copie de Jade (6^e2, sujet n°4) :

V1 : Après l'escale chez Circé, nous n'eûmes plus de vivres et dûmes nous résoudre à accoster sur une île. C'est ce que l'on fit et nous trouvâmes un petit village habité par des gens qui semblaient très malheureux. Nous les saluâmes. Puis les questionnâmes alors sur cette tristesse.

« Pourquoi tant de tristesse ? N'êtes vous point heureux ?

— Oh, étranger, nous répondit un vieillard, tu ne sais point la cause de notre désespoir. Ce monstre que l'on appelle Cassius nous retiens ici prisonniers depuis bien trop longtemps.

— Comment est-il ? demanda Ulysse plein de fougue.

— Monstrueux !, s'empressa-t-il d'ajouter, c'est un énorme oiseau doté de cinq œil et... il crache du feu ! s'exclama-t-il la mine grave. Mais parlons de vous, étrangers, qui êtes-vous ?

— Je me nomme Ulysse, vous me connaissez sûrement. Et voici mes compagnons.

— C'est Ulysse ! Le valeureux Ulysse ! Qui eut l'idée du cheval de Troie !, hurla la foule.

— Et moi Ulysse je tuerais Cassius, et vous libérerez ! »

La foule hurla et chanta ses louanges toute la journée et après une bonne nuit de sommeil, Ulysse et ses compagnons partirent en direction de la montagne pour affronter Cassius. **Nous marchions depuis trop longtemps, nous étions morts de fatigue, mais, il fallait continuer. Alors, au soir, nous décidions de dormir dans une grotte pour passer la nuit.** Après une bonne nuit de sommeil, nous nous réveillâmes dans une cage au milieu d'une clairière. Mes compagnons, paniqués, bredouillaient tant ils avaient peur. **C'est là qu'arriva Cassius, comme nous l'avait prédit le vieillard, c'était un**

immense oiseau à 5 œil, mais crachait-il vraiment du feu ? Nous espérions que non, mais nous découvrîmes plus tard que le vieillard disait vrai.

Il nous regarda, et tourna les talons pour sortir de la clairière. Nous étions pris par la peur et certains de mes compagnons pleuraient déjà. Mais je ne me laissais pas abattre, je devais les reconforter.

Après avoir cherché toutes les solutions possibles pour sortir je déduisis que c'était impossible et dus me résoudre à patienter.

Après 1 semaine sans manger, j'imaginai encore un stratagème pour nous échapper, pendant que mes compagnons dormaient. Alors, m'apparut Héphestos, le dieu du feu et il brûla notre cage qui était en bois. Nous nous apprêtions à nous enfuir en courant mais Cassius revient et nous poursuit. Je dis à mes compagnons de se cacher et partit combattre le monstre. Si je voulais le combattre, je devais utiliser la ruse mais pour l'heure, je le cherchais. Je le trouvais allongé au pied d'une colline et, pensant qu'il dormait, je m'approchais de lui mais soudain, il ouvrit les yeux et cracha du feu dans ma direction. Je n'eus que le temps de m'esquiver et de m'abriter derrière un tronc d'arbre qui s'enflamma. Je sortit de ma cachette et fonçai sur le mastodonte. Je réussis à planter mon épée dans sa jambe mais il redoubla de violence et m'attrapa par les pieds tel un chasseur attrapant son gibier, je me débatais mais le monstre était trop fort pour moi, alors je pris mon courage à 2 mains et quand il me porta vers son torse j'enfonçai mon épée dans son cœur. Il tomba à terre et me lâcha. N'entendant plus de bruits, mes compagnons sortirent de leur cachette pour l'acclamer. Les villageois vinrent aussi et après 1 semaine de fête, mes compagnons et moi-même décidâmes de partir. Les villageois nous firent présent de plus de vivres encore et de vin pour notre retour nous les saluâmes et partîmes.

Remarque des pairs : Ton combat commence trop tard.

V2 : Après notre escale chez Circé, nous n'eûmes plus de vivres et dûmes nous résoudre à accoster sur une île. Nous accostâmes donc et trouvâmes un petit village habité par des gens qui semblaient très malheureux. Nous les saluâmes et les questionnâmes alors sur cette tristesse.

« Pourquoi tant de tristesse ? N'êtes vous point heureux ?

— Oh, étranger, nous répondit un vieillard, tu ne sais point la cause de notre désespoir ? Ce monstre que l'on appelle Cassius nous retiens ici prisonniers depuis bien trop longtemps.

— Comment est-il ? demandais-je, plein de fougues.

— Monstrueux ! s'empressa-t-il d'ajouter, c'est un énorme oiseau doté de 5 yeux et... il crache du feu ! s'exclama-t-il, la mine grave. Mais parlons de vous, étrangers, qui êtes-vous ?

- Je me nomme Ulysse, vous me connaissez sûrement. Et voici mes compagnons.
— C'est Ulysse ! Le valeureux Ulysse ! Celui qui eut l'idée du cheval de Troie ! hurla la foule.
— Et moi, Ulysse, je tuerai Cassius, et vous libérerez ! »

La foule hurla et chanta mes louanges toute la journée et après une bonne nuit de sommeil, mes compagnons et moi partimes en direction de la montagne pour affronter Cassius. Après avoir passé une nuit mouvementée, nous nous réveillâmes dans une cage au milieu d'une clairière. Mes compagnons, paniqués, bredouillaient tant ils avaient peur, certains pleuraient même déjà. Mais je ne me laissais pas abattre, je devais les reconforter...

Après une semaine sans manger, j'imaginai encore un stratagème pour nous échapper, pendant que mes compagnons dormaient. Alors, m'apparut Héphestos, le dieu du feu, et il brûla notre cage qui était en bois. Nous nous apprêtions à nous enfuir en courant mais Cassius arriva et nous poursuivit. Je dis à mes compagnons de se cacher et partit combattre le monstre. Si je ne voulais pas mourir, je devais utiliser la ruse mais pour l'heure, je le cherchais car il avait profité de notre stupeur en s'éclipsant. Je le trouvais allongé au pied d'une colline et, pensant qu'il dormait, je m'approchais de lui, mais soudain, il ouvrit les yeux et cracha du feu dans ma direction. Je n'eus que le temps de m'esquiver et de m'abriter derrière un tronc d'arbre qui s'enflamma. Je sortai de ma cachette et fonçai sur le mastodonte. Je réussis à planter mon épée dans sa jambe mais il redoubla de violence et m'attrapa par les pieds tel un chasseur attrapant son gibier ; je me débattais mais le monstre était trop fort pour moi, alors je pris mon courage à deux mains et quand il me porta vers son torse, j'enfonçai mon épée dans son cœur. Il tomba à terre et me lâcha. N'entendant plus de bruits, mes compagnons sortirent de leur cachette pour l'acclamer. Les villageois vinrent aussi et après une semaine de fête, mes compagnons et moi-même décidâmes de partir. Les villageois nous firent présent de plus de vivres encore et de vin pour notre retour nous les saluâmes et partîmes.

Même si le texte au brouillon était très réussi, Jade prend en compte les conseils de ses pairs et décide d'abandonner certains passages. Elle retire ainsi une description redondante du personnage de Cassius. En effet, le vieillard avait déjà averti Ulysse et ses compagnons de la dangerosité de la créature, au moyen d'une description précise. Les autres suppressions témoignent d'un apprentissage de la mise en place d'ellipses narratives : Jade supprime la nuit passée dans la grotte et le passage où Ulysse sait qu'il est coincé.

Parfois, même si les conseils ne sont pas particulièrement pertinents, ils amènent l'élève à faire des changements intéressants dans la copie définitive :

Copie de R. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Le gardien fit un croquis du vase, puis l'inspecteur l'inspecta durant une dizaine de minutes. Mais il fut spontanément arrêté par un gros bruit. Le policier se retourna et il vit une ombre prendre la fuite. Le vase était posé par terre dans le meilleur des états :

« Voilà pas d'inquiétude. Demain votre tête sera bien stable sur vos épaules. s'exclama-t-il en riant.

Remarque des pairs : de la ligne 16 à 21 raccourcir le passage non dialogues (en faisant des phrases plu courte, mais en gardant les mêmes informations.)

V2 : Une fois le croquis fait, l'inspecteur l'examina longuement. Mais il fut spontanément arrêté par un bruit assourdissant. Il se retourna et il vit une ombre prendre la fuite. Le vase était posé par terre en un seul morceau :

« Voilà pas d'inquiétude. Demain votre tête sera bien stable sur vos épaules. s'exclama l'inspecteur en riant.

Dans la première version, les lecteurs ont estimé, à tort, que la phrase était trop longue. En revanche, la remarque amène l'élève à effectuer une modification particulièrement intéressante. R. raccourcit sa phrase en accélérant le rythme, grâce à l'emploi de la construction détachée (*Une fois le croquis fait*) qui hiérarchise les actions et assure le passage du temps par une ellipse.

J'ai également relevé une copie dans laquelle la fin a véritablement choqué les lecteurs :

Copie de Corentin (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh et Enkidou se mirent devant le géant qui recula et son pied fut pris dans le piège de Gilgamesh. Le géant qui pendait à un arbre la tête en bas, dit.

— « Vous ne pourrez pas me tuer ».

Gilgamesh avec l'épée d'Enkidou trancha la tête du géant et qui tomba par terre **et ils lui crevaient les yeux. Pour leur dîner ils mangèrent la chair et but le sang du géant.**

Remarque des pairs : De la ligne 34 à 35, enlève ces phrase c'est horribles ⚠

Remarque de l'enseignante : Le héros ne peut se conduire ainsi. Modifie ton histoire.

V2 : Gilgamesh et Enkidu se mirent devant le géant qui recula et son pied fut pris dans le piège de Gilgamesh. Le géant qui pendait à un arbre la tête en bas, dit.

— « Vous ne pourrez pas me tuer ».

Gilgamesh avec l'épée d'Enkidu trancha la tête du géant qui tomba au sol. Il s'en allèrent. Sortir de la forêt tranquillement pour poursuivre leur route.

Dans cette copie, Corentin a terminé son texte en associant les deux personnages épiques à des gestes cannibales, ce qui est contraire aux normes attendues. Les élèves ont appris en classe les qualités dont un tel héros est pourvu (courage, loyauté, honnêteté etc.). Dans la version définitive, il replace les personnages dans une ambiance plus calme (*Il s'en allèrent. Sortir de la forêt tranquillement pour poursuivre leur route.*)

Enfin, il arrive que les élèves fassent fi des remarques lorsqu'ils savent qu'elles ne sont pas pertinentes, comme dans les extraits suivants :

Copie de C. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh et Enkidu, devenus amis, furent arrivés dans une immense forêt, magnifique, à la recherche du géant Humbaba. Cette forêt avait tout d'extraordinaire. Un beau ruisseau coulait et on entendait les oiseaux chanter dans les arbres. Ils marchèrent marchèrent mais ne virent aucune trace d'Humbaba.

Remarque des pairs : (l. 6 et 7) *Supprime les détails, on dirait le paradis.*

V2 : Gilgamesh et Enkidu, devenus amis, sont arrivés ENFIN dans la grande forêt des Cèdres, à la recherche du géant Humbaba. Leur mission : tuer le géant. Ils marchèrent pendant longtemps. Et au fur et à mesure qu'ils marchaient, ils découvrirent la beauté de cette forêt : Un beau ruisseau coulait et on entendait les oiseaux chanter dans les arbres.

C. n'a pas suivi ce conseil, alors qu'elle a tenu compte de tous les autres. Selon les camarades, *le ruisseau qui coule* et *les oiseaux qui chantent* font référence au paradis. On peut supposer que C. a souhaité décrire une forêt idyllique pour créer un contraste avec la violence du combat qui suit.

Copie de Louis (dispositif suppressions guidées) :

V1 : Gilgamesh lui lança : « — Bientôt cette forêt ne sera plus tienne » **Humbaba le géant comprit que c'était un affront et se rua sur Enkidu.** Il firent un corps à corps.

Remarque des pairs : l. 13 ta phrase ne veut rien dire.

V2 : Gilgamesh lui lança : « — Bientôt, cette forêt ne sera plus tienne » **Le géant, Humbaba, comprit que cette phrase était un défi et il se rua sur Enkidu.** Il entamèrent un corps à corps prodigieux.

Louis ne supprime pas le passage. Il précise lors de la réécriture : le pronom *c'* est remplacé par *cette phrase*, peut-être pour faciliter la compréhension des lecteurs.

Copie de H. (dispositif suppressions guidées) :

V1 : « Bonjour M. le détective. Avez-vous trouvé des indices. dit le gardien.

— Hum. Qu'avez-vous fait vers 21h ? dit l'inspecteur.

— je mangeais une glace à la vanille j'adore-ça ! dit-il.

— Hum vous auriez dû surveiller les salles du musée. Regardez là où ça nous mène, le vase qui a disparu. ronchonna l'inspecteur.

— Oui c'est vraie mais j'ai trouvé plusieurs indices. Des traces de pas, des empreintes de doigt et de la vanille partout par terre dit-il.

— Hum la vanille c'est vous car un voleur ne mange pas de glace surtout dans une mission mais pour les empreintes c'est très intéressant. Je vais examiner de plus près avec ma loupe binoculaire. déclara t-il.

— Moi je comprends pas j'ai même pas entendu du bruit s'étonna le gardien.

— Attendez montrez-moi vos doigt s'exclama t-il. C'est exactement les mêmes empreintes que sur la vitre dit-il.

Le gardien choqué et inattendu de sa réponse car il avait trouvé le voleur. Puis le gardien fut mis en prison.

Remarque des pairs : on n'a pas le droit de manger une glace dans un musée.

Les camarades critiquent la présence de la crème glacée. Les élèves signalent *qu'on n'a pas le droit de manger une glace dans un musée*. Certes, les glaces sont interdites pour les visiteurs, mais il n'est pas exclu qu'un gardien puisse en savourer une, lors d'une pause par exemple. L'élève n'a pas effectué de changement dans la version finale puisque la glace est la clé de résolution de l'enquête. Une telle suppression aurait donc été particulièrement coûteuse pour H.

Conclusion sur la mise en place des dispositifs

Comme le disent Crinon et Marin, réviser son texte est un élément décisif de l'apprentissage de la rédaction de texte, à condition que l'apprenti scripteur ne soit pas livré à lui-même pour cette révision (2010 : 86). Il est connu que les relectures collaboratives enrichissent les réécritures des élèves (Colognesi, Deschepper, 2018). Les dispositifs présentés ici permettent aux élèves d'aller plus loin lors des réécritures, grâce aux conseils et aux critiques de leurs pairs. Plus spécifiquement, l'étude des opérations de suppression offre des renseignements intéressants sur les compétences acquises ou en cours d'acquisition chez des élèves de cycle 3.

Au niveau micro-textuel, on peut dire que :

- l'orthographe ne semble pas être la priorité lors de la relecture, les erreurs sont moins pointées, ce qui laisse plus de temps pour travailler le texte dans son ensemble ;
- même si le vocabulaire pose de nombreux problèmes aux élèves, – ce qui pourrait s'arranger avec l'aide d'un dictionnaire – on peut dire que la tendance à censurer les expressions familières témoigne d'une bonne conscience des normes propres de l'écrit scolaire à visée d'imitation littéraire ;
- les répétitions sont largement repérées et contestées, ce qui entraîne des interventions maladroitement mais aussi le recours à des reprises nominales synonymiques réussies ;
- la ponctuation spécifique à l'écriture d'un dialogue est en cours d'acquisition.

Au niveau macro-textuel, on remarque que :

- les élèves sont sensibles aux longueurs qui perturbent l'enchaînement des actions ;
- les élèves montrent des éléments de maîtrise quant à la description des personnages épiques ;
- les élèves repèrent également les éléments inutiles dans les descriptions par rapport au bon déroulement de l'enquête ;
- quelques lecteurs repèrent également les répliques inutiles, les dialogues superflus qui n'apportent rien au niveau de la narration ;

- les élèves prennent en compte les normes scolaires, lorsqu'il y a des écarts vis-à-vis de la consigne, les pairs repèrent le problème et le signalent à leurs camarades, ce qui engendre une réécriture importante ;
- lorsque des incohérences sont repérées, on remarque que les élèves s'engagent dans un travail de réécriture important.

Le dispositif des suppressions guidées aurait pu mettre en lumière l'opération de suppression comme stratégie de l'évitement. Or, on observe que les suppressions sèches ne sont pas majoritaires. La plupart des critiques reçues sont traitées par les élèves par le remaniement du texte et une réécriture parfois complexe. Pour les élèves, *supprimer* veut souvent dire *corriger* ou *remplacer*. Les suppressions engendrent souvent un déséquilibre dans le texte et obligent ainsi les élèves à retravailler en profondeur leurs écrits.

Partie 4

-

ETUDES LONGITUDINALES D'OPERATIONS DE SUPPRESSION

Introduction :

Nous avons vu dans la partie précédente que l'étude des suppressions dans les productions d'élèves peut renseigner sur les compétences acquises ou en cours d'acquisition. Etant donné que j'ai suivi plusieurs élèves pendant deux ans, il m'a été possible de mener une étude longitudinale de leurs travaux selon certaines problématiques. On peut en effet se demander en quoi l'analyse des suppressions (suppressions sèches et suppressions-amorces) sur le long terme aide à comprendre l'évolution d'un élève. Cependant, des études longitudinales ne sont possibles que si l'élève :

- a beaucoup écrit, du moins suffisamment pour étudier une évolution ;
- a manifesté une volonté de reprendre son texte, notamment grâce au brouillon, pour qu'on puisse analyser les traces de réécriture ;
- dans notre cas précis, a fait des opérations de suppression.

Seuls trois élèves ont répondu à ces critères indispensables : Alexandre, Inès et Natacha. Pour rappel, Alexandre et Natacha faisaient partie de la 7^e2 pour la première année, et de la 6^e5 en deuxième année. Inès était dans la classe de CM2, puis en 6^e1.

Ainsi, je proposerai dans cette dernière partie trois études longitudinales à travers l'analyse des suppressions : l'évolution du liage des unités textuelles chez Alexandre, l'évolution de la mise en valeur des personnages chez Inès et l'évolution de la recherche de cohérence textuelle chez Natacha.

Plusieurs productions seront présentées, accompagnées de leurs brouillons. Afin de faciliter la lecture, les copies scannées ont été extraites du CD-rom.

Chapitre 8 – L'évolution du liage des unités textuelles chez Alexandre

Pour qu'un texte soit compréhensible, il faut que le scripteur parvienne à maintenir une continuité tout au long de sa production, notamment grâce au liage des unités textuelles. L'élève doit mettre en place une structure efficace, notamment au moyen d'une mise en paragraphe pertinente.

8.1. La première année

En septembre, l'enseignante demande aux élèves de faire le portrait inverse de Melle Legourdin, la directrice d'école dans *Matilda* de Roald Dahl. Dans le roman, la directrice est décrite comme un tyran qui terrorise les écoliers. Elle est géante et a une musculature impressionnante.

Mademoiselle Chaton

Le Monde s'est ^{gros} musculé ^{exagérément} ^{enormement} ^{ont des} ^{sculptures}
Déjà une directrice qui ^{mal} ^{complet} ^{ont} ^{différente}
C'était une ^{mademoiselle} ^{qui avait l'air gentil} ^{très} ^{agréable} on aurait dit un ^{peu}
chaton. Elle faisait beaucoup de sport, ^{à la fois} ^{tout les soirs ?} ^{des} ^{classe} elle nous donnait
des bonbons au caramel. Le sport elle adorait, ça chaque week
end elle s'entraînait à courir, ^{pour rester en forme} son cou était ^{très} ^{long} c'était
un peu le cou d'un aigle. Elle n'avait pas beaucoup de force
dans les bras, mais quand ^{à ces} ^{moments} ^{ses} ^{yeux} ^{étaient} ^{rouges}
comme chateaux, ils bulleient ^{de} ^{la} ^{mort}. En permanence elle portait
un pull en cachemire gris, et un ^{jean} ^{bleu} ^{foncé}. Elle avait des
chaussures à talon. ~~À~~ ^{ses} ^{gestes} ^{étaient} ^{très} ^{doux}. Très gentil
agréable ^{son} ^{voix} ^{était} ^{un} ^{peu} ^{aigre}. Bref elle incarnait
de la gentillesse tel qu'un ^{petit} chat.

← quand les élèves écoutaient

Figure 30 : Brouillon d'Alexandre du 24 septembre 2013

Mademoiselle Chaton

C'était une personne qui avait l'air agréable, on aurait dit un chaton. À la sortie des classes elle nous donnait des bonbons au caramel.

Le sport elle adorait ça. Chaque week end elle s'entraînait à courir pour rester en forme. Son cou était ravissant quand elle regardait au dessus de nos copies. Elle n'avait pas beaucoup de force dans les bras, c'est pour ça qu'on l'aidait à porter les cahiers. Ses yeux étaient marron châtain, ils brillaient quand les élèves écoutaient. En permanence elle portait un pull en cachemire gris, et un jean bleu foncé que j'aimais bien. Elle portait des chaussures à talon. Ses gestes étaient très doux quand elle écrivait au table.

Très gentil agréable sa voix semblait un peu aigu quand elle s'émerveillait, puis elle calmait beaucoup quand elle était à l'œuvre. Elle éprouvait beaucoup d'amour pour son métier.

Bref elle évoquait de la gentillesse tel qu'un petit chat.

Figure 31 : Copie définitive du 24 septembre 2013

Dès le début de la première année, Alexandre montre des compétences dans le découpage du texte et plus précisément dans la mise en paragraphe. En effet, la première version ne propose que deux paragraphes – le premier étant une phrase isolée relativement énigmatique. La réécriture, quant à elle, organise le texte en quatre paragraphes. Dans le premier, Alexandre présente sa maîtresse et insiste aussitôt sur sa douceur (*chaton, bonbons au caramel*). Dans le deuxième, l'élève décrit physiquement son professeure, qu'il trouve gracieuse (*son cou était ravissant*). Le troisième paragraphe est consacré à l'investissement de la maîtresse, à son implication dans le métier (*elle éprouvait beaucoup d'amour pour son métier*). Enfin, on trouve une petite conclusion qui fait écho au premier paragraphe (*tel qu'un petit chat*).

Grâce à la suppression dans le premier paragraphe de *Elle faisait beaucoup de sport*, on remarque qu'Alexandre réorganise le texte en fonction, semble-t-il, de paramètres temporels. Ainsi, le premier paragraphe place la maîtresse en fin de journée (*à la sortie des classes*) et dans le deuxième paragraphe, l'indication *chaque week-end* permet de mettre en scène les loisirs du personnage en dehors du milieu scolaire. Le retour en classe est signalé par *quand elle regardait au dessus de nos copies*. Cette combinaison d'organisateur temporels a pour but d'aider le lecteur à construire un ensemble cohérent. Ainsi, la suppression montre qu'Alexandre a pris conscience de la rupture induite par cet élément mal placé. Dans le même ordre d'idée, on remarque que l'élève a remplacé un autre organisateur de temps *la nuit* par *quand les élèves écoutaient*. Ce remplacement est cohérent avec la suppression antérieure et montre que les suppressions peuvent générer d'autres types d'opérations.

Par ailleurs, Alexandre utilise dans sa réécriture un connecteur argumentatif *c'est pour ça qu'on l'aidait à porter les cahiers* en lieu et place de *mais quand à ces jambes*. Alexandre supprime l'amorce d'un développement, introduit par *mais*, et préfère étoffer l'énoncé déjà écrit, avec une formulation visant à montrer une conséquence *c'est pour ça que*, d'autant plus utile qu'elle révèle la relation d'entraide entre les élèves et leur maîtresse.

En janvier, l'enseignante demande aux élèves de décrire la chambre de Sébastien, un enfant désordonné.

Expression écrite

Quand Sébastien m'a montré ~~son~~ chez lui ~~is~~ c'est un vrai coquemar.

Je suis à du mal à rentrer dans sa chambre. On est obligé de contourner les jouets tellement le sol est rempli, ~~il y en a partout~~. Pour aller jusqu'à son bureau on est obligé d'engorger ~~les~~ sa vieille construction de l'égo, ~~un classeur de mots de CM2~~ (des contrôles de Français), des vieilles raquette de tennis cassé, à une chaussette, salle rouge, des coupes de tennis qu'il a gagnés lors d'un tournoi, une photo de ~~lui~~ ses dernières vacances en Corse.

ce n'est pas mieux

Sur les murs des posters mais scotcher de Michael Jackson. Une fois arrivé au bureau, une chaise sur laquelle ~~je m'assois~~ j'embrase.

Le garçon me range donc ici dans sa chambre? Je crois que sa maman a laissé tomber.

Sébastien recherche parmi le fou ~~l'antagraphe~~ de Raphaël Nadal. Bien ~~est~~ évidemment il ne le trouve pas je suis un peu déçu.

Figure 32 : Brouillon d'Alexandre du 21 janvier 2014

Quand Sébastien m'invite chez lui c'est un vrai cauchemar.

Chez lui on a du mal à rentrer dans sa chambre. On est obligé de contourner les jouets tellement le sol en est rempli. Pour aller jusqu'à son bureau il faut amasser sa vieille construction de Lego, ériger ses vieilles raquettes de tennis cassées, et les coupes qu'il a gagnées lors de ses tournois, sauter par dessus sa vieille chaussette sale.

Un fois arrivés au bureau je m'assois sur une chaise sur laquelle j'enlève encore un classeur de Maths de CM2 et une photo de ses dernières vacances en Corse. Sébastien cherche parmi le fouilli l'autographe de Raphaël Nadal qu'il veut me montrer, bien évidemment il ne le trouve pas. Je suis déçu, ce garçon ne range donc jamais sa chambre.

Je crois que sa maman a laissé tomber !

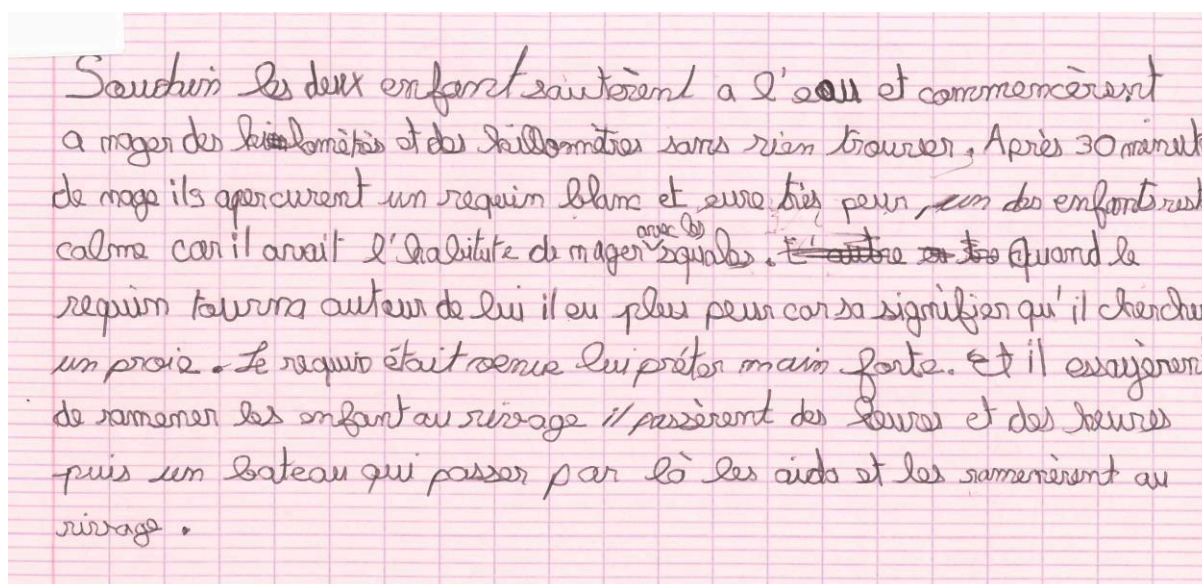
Figure 33 : Copie définitive d'Alexandre du 21 janvier 2014

Les différentes ratures du brouillon renseignent sur les stratégies adoptées par Alexandre. La suppression du *classeur de CM1* et quelques déplacements montrent que l'élève fait un tri dans les différentes énumérations. Il a en effet regroupé les objets ludiques – jeux et accessoires de sport – d'une part, et les affaires scolaires d'autre part. On peut également noter la suppression des *posters* fixés au mur, dans la version finale, qui peut être interprétée comme le signe d'une bonne gestion du cadre spatial : Alexandre privilégie la déambulation hasardeuse du personnage et se concentre, de ce fait, sur la description du sol jonché d'objets. Le déplacement de *Sébastien recherche parmi le fouilli l'autographe de Raphaël Nadal bien évidemment il ne le trouve pas je suis un peu déçu* est particulièrement pertinent puisqu'il est placé dans la version définitive avant *ce garçon ne range donc jamais sa chambre*. Alexandre parvient ainsi à justifier les réactions du narrateur. Enfin, le déplacement de la phrase *Je crois que sa maman a*

laissait tomber est à mettre en lien avec le caractère conclusif du dernier paragraphe, accentué par l'exclamation.

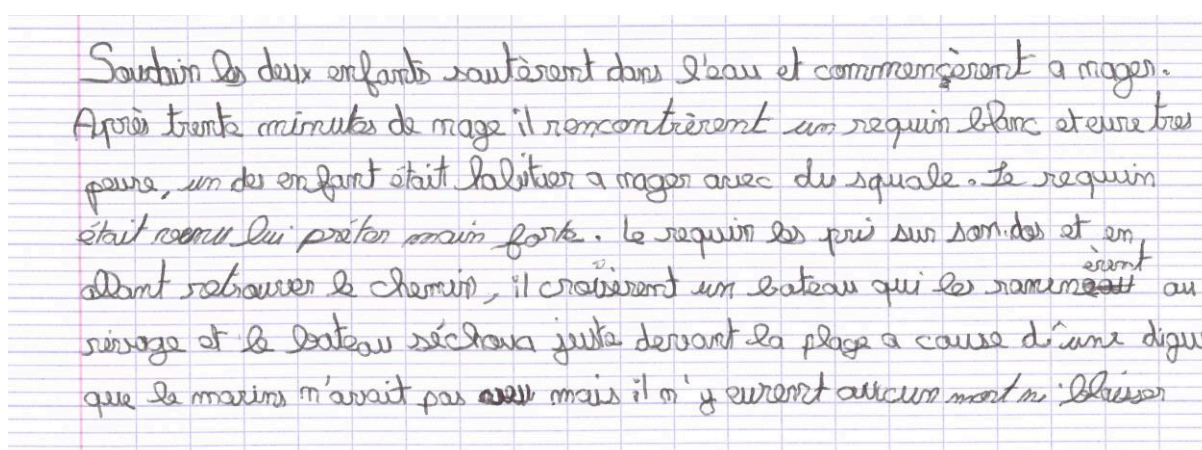
Enfin, en juin, les élèves travaillent autour du sujet suivant :

Deux enfants s'amuse à la mer sur un petit bateau. Ils sont des explorateurs. Petit à petit, sans qu'ils s'en aperçoivent, le bateau s'éloigne du rivage poussé par un vent de terre. Soudain, ils comprennent le danger. Mais ils ont beau ramer, ils ne peuvent plus se rapprocher de la côte à cause du vent. Il est déjà tard...



Soudain les deux enfants sautèrent a l'eau et commencerent a manger des poissons et des squalomètres sans rien trouver. Après 30 minutes de manger ils aperçurent un requin blanc et eurent très peur, un des enfants restait calme car il avait l'habitude de manger ^{avec les} squalos. ~~L'autre en~~ quand le requin tourna autour de lui il eu plus peur car sa signification qu'il cherchait un proie. Le requin était venue lui prêter main forte. Et il essayèrent de ramener les enfants au rivage il passèrent des heures et des heures puis un bateau qui passer par là les aida et les ramènerent au rivage.

Figure 34 : Brouillon d'Alexandre du 3 juin 2014



Soudain les deux enfants sautèrent dans l'eau et commencerent a manger. Après trente minutes de manger il rencontrèrent un requin blanc et eurent très peur, un des enfants était habituer a manger avec du squalo. Le requin était venue lui prêter main forte. Le requin les pui sur son dos et en allant retrouver le chemin, il croiserent un bateau qui les ramènerent ^{èrent} au rivage et le bateau s'échoua juste devant la plage a cause d'une digue que le marin m'avait pas ~~eu~~ mais il m'y eurent aucun ~~mont~~ maison.

Figure 35 : Copie définitive d'Alexandre du 3 juin 2014

Les différentes suppressions relevées dans cette dernière copie de l'année révèlent à nouveau des compétences dans la structure textuelle. L'élève supprime d'abord *des kilomètres et des kilomètres sans rien trouver*. Cette indication peut paraître en effet inutile si l'on considère le début de la phrase suivante *Après trente minutes de nage*. Alexandre met en place une ellipse narrative pertinente dans la mesure où c'est la rencontre avec le requin qui fait véritablement avancer l'action. Enfin, la dernière suppression, *et il essayèrent de ramener les enfant au rivage il passèrent des heures et des heures*, donne du sens à la présence du requin. Au brouillon, une certaine faiblesse était ainsi présentée de la part de l'animal : le requin ne parvient pas à les ramener au rivage. Dans la version définitive, il remplit pleinement son rôle d'adjuvant.

A la fin de la première année, l'étude des suppressions met en évidence les points suivants :

- lorsque des descriptions sont demandées dans certains sujets, Alexandre montre des habiletés quant à la mise en paragraphe du texte et au balisage des plans de texte, grâce à des suppressions et à l'ajout de subordonnées circonstancielles ;
- le cadre spatio-temporel fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'élève, dans toutes les copies ;
- Alexandre a mis en place une ellipse narrative en fin d'année ;
- le travail du brouillon révèle une prise en compte progressive du texte dans sa globalité, visibles notamment par les déplacements pertinents effectués. Ceci est d'autant plus remarquable que les déplacements sont des opérations très rares.

8.2. La deuxième année

En septembre, l'enseignante des 6^e5 fait découvrir à sa classe deux planches de bandes dessinées, extraites d'Adèle Blanc-Sec⁶². Les élèves doivent raconter une histoire à partir de la planche qu'ils ont choisie. Alexandre choisit la planche 1.

⁶² Voir annexe 4.

C'était un soir obscure, tout le monde dormir nous sommes a Paris le 4 novembre 1911, au muséum d'histoire naturelle du jardin des plantes. Il était exactement 23h 45. Dans le muséum tout les animaux Préhisto était intact, on entendait des bruits & craqueter dans le fond de la pièce. quelque chose de bizarre se passer dans le muséum.

Nous nous approchons de plus en plus le bruit devenait de plus en plus fort. Cet œuf était en train d'éclairer! Il allait éclairer après 136 million d'années.

Figure 36 : Version 1 d'Alexandre du 16 septembre 2014

C'était un soir obscure, tout le monde dormir. Nous sommes a Paris le 4 novembre 1911, au muséum d'histoire naturelle du jardin des plantes. Il était exactement 23h 45. Dans le muséum: tout les animaux Préhisto était intact, on entendait des bruits & craqueter dans le fond de la pièce. quelque chose de bizarre se passer dans le muséum.

Nous nous approchons de plus en plus le bruit devenait de plus en plus fort. Cet œuf était en train d'éclairer après 136 million d'années. Le bruit était toujours aussi brillant. Nous étions inquiet a savoir ce que cette œuf allait faire comme dégâts, peut être détruire.

Dans la pièce un beau plafond courent par des nervures, les raillures de lune ornent ce muséum.

une vite? La coquille de l'œuf se fissure après 136 millions d'années! Qu'est ce que cet animal va faire? Qu'est ce qu'il va faire?

Figure 37 : Brouillon de la version 2 du 30 septembre 2014

Planche 1

Mystère dans le muséum...

rien ce pas
répétitif?

C'était un soir obscur, tout le monde dormait. Nous

les temps sommes à Paris le 4 novembre 1911, au muséum d'histoire naturelle du
jardin des plantes. Il était exactement 23 h 45. Dans le muséum tout

*couvert

une formule

o les animaux étaient intact. Dans la pièce, un beau plafond était par

o de belles vitres. Les rayons de lune transperçaient le plafond, ceux-ci

o ornent le muséum. Quelque chose d'intriguant se passait à cette heure

ci. Nous nous approchons de plus en plus du bruit il devenait plus
Sui?

o intance. Cet œuf de PIRODACTYLE x

Figure 38 : Version 2 (copie définitive) du 30 septembre 2014

Pour ce sujet, Alexandre a réalisé plusieurs versions. Il a bénéficié de la relecture de son texte par des camarades. La fiche-conseil⁶³ s'intéresse principalement aux problèmes de ponctuation. Alexandre aurait pu se contenter de suivre ces quelques remarques mais il va profiter de la séance de réécriture pour aller plus loin et retravailler son texte. On retrouve tout d'abord la volonté de l'élève de présenter un cadre spatio-temporel précis, comme nous l'avons vu avec les travaux de l'année de CM2. Ici, Alexandre fait un ajout, matérialisé sur le brouillon par un passage entouré puis inséré à l'aide d'une flèche dans le corps du texte (*Dans la pièce, un beau plafond couvert par des vitres. Les rayons de lune ornent ce muséum*). Cet ajout est pertinent, puisqu'on découvre une certaine logique de progression : le narrateur décrit d'abord le muséum tout entier, puis la salle et enfin il zoome sur l'œuf. La suppression finale témoigne d'un manque de temps pour finir le recopiage. Cependant, même s'il est regrettable que l'élève n'ait pas pu finir son texte, on peut souligner le travail considérable qui a été produit sur le brouillon durant la séance, et qui est à l'origine de ce manque.

⁶³ Présente sur le CD-ROM (4.15.3)

Par ailleurs, le passage suivant, compris dans la suppression finale, est particulièrement intéressant à étudier : *Nous étions inquiet à savoir ce que cette œuf aller faire comme dégâts peut être détruire une ville ? La coquille de loeuf se fisuré après 136 millions d'année ! Qu'est ce que cet animal va faire ? Qu'est ce qu'on va en faire ?* On peut en effet se demander si l'élève allait recopier ce passage de cette façon. Les phrases interrogatives peuvent être interprétées comme la trace d'une planification de la part de l'élève. A la manière des résumés que l'on peut trouver sur les quatrièmes de couverture dans la littérature de jeunesse, le texte interpelle le lecteur pour qu'il s'imagine les différentes intrigues possibles et, grâce au suspense, cherche à susciter son intérêt. L'élève a peut-être lui-même voulu choisir et a ainsi perdu du temps, ce qui l'a amené à rendre une copie non achevée.

En mars, le sujet de rédaction propose d'imaginer le treizième travail d'Hercule.

pour rendre visite à
 Après de brillants exploits, Hercule se rendit à l'Olympe
 pour rendre visite à Eurystée :
 « Cher père après avoir accompli de bonnes œuvres je te met au défi
 de tuer le monstre Gorgon en moins de 10 jours.
 - Eurystée qu'aurais-je pu récompenser.
 - Tu auras une jolie femme appelée Hés, j'en fait mes promesses.
 - J'accepte t'en défi »
 Le demi-dieu repart en quête du terrible Gorgon situé au large
 de la mer méditerranée.

Le soir même il se rendit à la demeure de Zeus et lui demanda
 une aide pour tuer le monstre. Zeus réfléchit longtemps, car
 il pensait que cela était une ruse. Au bout d'un certain temps
 il acquiesça, et il lui prôta l'éclair de foudre, une épée très
 puissante qui appartenait à Zeus. Après deux jours de marche il arriva
 enfin au bord de la mer Méditerranée et il trouva le monstre
 gigantesque. Le monstre l'attaqua en essayant de le mordre
 mais Hercule grimpa sur sa queue. Après quelques minutes
 immenses il atteignit le dos de la bête et lui enfonça l'épée dans le dos
 celui-ci tomba raide dans la mer. Ce fut un rapide combat.

Après sa victoire il retourna sans aucune blessure et en
 raconta à Eurystée sa victoire. Les Demi-Dieux lui se
 récompense et repartit avec Hés.

Figure 39 : Version 1 d'Alexandre du 31 mars 2015

1. Après ses brillants exploits, Hercule se rendit à l'Olympe.
2. pour rendre visite à son cousin Eurystée :
3. « Cher père après avoir accompli de bonnes épreuves je te met au
4. défi de tuer le monstre Godzilla en moins de 10 jours. »
5. - Eurystée qui aurais-je en récompense ? questionna-t-il.
6. - Tu auras une jolie gemme appelée Hébé, je t'en fait mes
7. promesses ! promit-il.
8. - J'accepte ton défi, acquiesça-t-il.
9. Le demi-dieu repartit en quête du terrible Godzilla ~~situé~~ ^{au large}
10. de la mer Méditerranée.
11. Le soir même il se rendit à la demeure de son père Zeus et
12. lui demanda une aide pour tuer le monstre. Il réfléchit peu,
13. car il savait que son fils n'allait pas le tuer, puis lui donna l'éclair de
14. endiamant ^{*} la plus puissante. Le Pandémon d'Hercule
15. partit en direction de la mer Méditerranée. Une fois arrivé

16. après deux jours de marche, il aperçut le gigantesque Gorgon aux
remarque sa 17. écailles noir et aux dents éguisées. Le monstre l'attaqua en essayant
présence et
18. de le mordre, mais Hercule repiqua, l'épée à la main, il se jeta sur
lui
19. son dos et l'égorgea à l'éclair de foudre. Celui-ci tomba raide dans
20. les profondeurs des océans.

21. Après sa victoire, il retourna sans aucune blessure et
22. raconta à Eurystée sa petite aventure. Le demi-dieu ou
23. sa récompense et se partit avec Hété au Nord de la Grèce.

Figure 40 : Version 2 d'Alexandre du 31 mars 2015

Après ses brillants exploits, Hércule se rendit chez son cousin Eurystée, pour lui rendre visite :

« Pour Péros après avoir accompli de bonnes épreuves, je te met au défi de tuer le monstrueux Godzilla en moins de 10 jours. Accepte-t-il ? »

- Quelle sera ma récompense ? questionna-t-il

- Tu auras une jolie femme appelée Hété, je t'en fait mes promesses !

répondit-il

- J'accepte ton défi ! acquiesça-t-il >>>

Le demi-dieu repartit en quête du terrible Godzilla situé au large de la mer Méditerranée.

Au crépuscule avant de partir, Hércule se rendit à l'Olympe

pour demander de l'aide à son père, Zeus. Quand celui-ci apprit sa quête

il fut sidéré. Alors Zeus lui donna la plus puissante des épées jamais

forgée, l'Éclair de Joudra. Elle était équilibrée et constituée de

diamant et d'or. Une fois arrivé au bord de la mer Méditerranée

après 3 jours de marche, il aperçut la gigantesque Cétorhinus aux écailles
 noires et aux dents aiguës. Le monstre remarqua sa présence et l'attaqua
 en essayant de le mordre, mais d'Hercule s'échappa, l'épée à la main,
 il grimpa sur son dos puis il l'envoya l'épée à la main. Celui-ci
 tomba raide dans les profondeurs des océans.

Après sa victoire, il retourna chez Eurysthée sans aucune
 blessure, et lui raconta son aventure. d'Hercule eu sa récompense
 et repartit avec d'Osiris au Nord de la Grèce.

Figure 41 : Version 3 d'Alexandre du 14 avril 2015

Le brouillon d'Alexandre permet d'observer à nouveau les compétences de l'élève quant au découpage du texte. On distingue nettement trois paragraphes : le dialogue entre Eurysthée et Hercule, le combat contre le monstre et le retour victorieux du personnage. Une des suppressions est remarquable et montre là encore le souci de lier les différentes unités textuelles. Alexandre retire *Zeus réfléchit longtemps, car il pensait que cela était une ruse. Au bout d'un certain temps, il acquiesça...* Il est plus logique en effet de mettre en scène une relation d'aide entre Zeus et son fils Hercule. D'ailleurs, dans la deuxième version, Alexandre ajoute une phrase antithétique (*Il réfléchit peu, car il savait que son fils n'allait pas le trahir*). Cette opération permet à l'élève d'être plus cohérent quant à la progression de son récit.

Au regard des différentes copies étudiées ici, on peut dire qu'en fin de 6^e, l'élève :

- parvient à découper son texte de manière pertinente ;

- montre dans ses réécritures le souci d'assurer une progression cohérente du texte en tenant compte de ce qu'il sait par ailleurs sur les personnages ;
- révèle au travers de ses brouillons et de ses réécritures une planification plus importante de ses récits.

Chapitre 9 – L'évolution de la mise en valeur des personnages chez Inès

La notion de personnage est donnée comme une évidence, à tel point qu'elle n'est pas explicitement enseignée. Pourtant, leur mise en scène suscite de nombreuses difficultés lors de la conception de leurs récits (Tauveron, 1995).

9.1. La première année

L'enseignante en CM2 à La Ciotat a proposé à ses élèves un travail unique de production longue, autour d'un récit d'aventures. Des documents d'aide ont été fournis par l'enseignante au fil des séances⁶⁴. Les élèves avaient la possibilité de taper leur texte à l'ordinateur lorsqu'ils le souhaitaient⁶⁵.

⁶⁴ Voir annexe 3.

⁶⁵ L'enseignante l'a proposé à toute la classe puisque pour certains élèves, l'écriture manuscrite était un frein.

LES CHERCHEURS D'OR DES FONDS MARINS.

John Smith un chercheur d'or dans les fonds marins, alla chercher son équipe dans laquelle il y avait Amandine Verena océanienne, Antoine Hallyday plongeur, Céline Dion plongeuse, Tom Pet navigateur et Christine Bagou l'observatrice. John leur expliqua l'endroit où ils allaient aller :
généraliste

« - Nous allons aller dans l'Océan tout d'abord en bateau pour aller rejoindre le sous marin et pour pouvoir descendre dans les fond marin , ensuite nous irons voir si il y a un trésor et nous remonterons avec ou sans l'or.

-D' accord capitaine dit Tom. »

Ils commencèrent à préparer le bateau, tout d'abord Amandine vérifia que l'ancre était bien en place, puis Antoine vérifia que la voile était bien mise. Puis John dit :

« - A l'abordage ! »

Antoine mis les voiles, Amandine enleva l'ancre et Tom se mis à naviguer, la mer était agiter. Ils virent des baleines pendant leurs voyages. Ils s'arrêtèrent pour manger vers midi, Amandine mis l'encre, et pendant ce temps Antoine replia les voiles.

Une fois le repas terminé Amandine et les autres navigateurs préparent le bateau pour continuer la quête. La mer était redevenue calme et en fin de journée, après avoir trouver en mer l'endroit où un possible trésor se cache, John dit :

« - Il faut faire attention au baleines, ils pourraient en avoir.

- Oui , dit Antoine en regardant dans les jumelles .Nous n'allons pas tarder, dans pas longtemps il fera nuit, allons vite voir si un trésor se cache dans ses fonds marins, ensuite nous irons dormir, demain nous avons une grosse journée ».

Tout à coup au loin , Antoine aperçois une baleine géante, qui a l'air menaçante , juste quand John commence a descendre sous l'eau avec sa combinaison et sa bouteille d'oxygène, Antoine lance un appel d'alerte pour prévenir l'équipe que John est partis, mais qu'une baleine terrifiante approche avec rapidité. Toutes l'équipe saute dans un bateau a moteurs. Après plusieurs minutes de recherches, John est introuvable. Pendant que toute l'équipe le recherche, John est surpris, la baleine plonge sous l'eau comme pour lui faire découvrir quelque chose. John surpris comprend son message et regarde ces magnifiques fond marins sur son dos, il aperçoit une chose brillante ressemblant à un trésor, quand tout à coup, il entend un bruit bizarres, menaçant, Oh mon dieu !!! S'écriait John un REQUIN !!!!!

Personne n'avait vu qu'un requin roder dans les parages. John se fessait poursuivre par le requin menaçant, quand soudain la baleine se retourna, laissa le jeune homme s'enfuir afin de combattre le requin blanc !!!! Le capitaine par chance, trouva une planche en bois sur laquelle il se reposa. Tandis que son équipe, s'inquiéter terriblement. Le lendemain Antoine continua les recherches, il trouva la bouteille d'oxygène de John et s'inquiéta encore plus. John se fessa réveiller par la baleine et remonta sur son dos. Quand tout à coup il aperçoit son équipier. Il décida de le rejoindre, il rejoignait son ami Antoine et regagnèrent le bateau. Il expliqua au reste de l'équipe qu'il avait aperçu un trésor.

« - J'ai vu plein d'or dans les fonds marins.

- Céline dit : Ou a tu aperçus l'or ?
- Je vous montrerez demain, je suis trop fatiguer, dit-il ».

Il alla se coucher car il était trop fatiguer et le lendemain, il alla dire à son équipe ou le trésor se cachait. John rappela la baleine en poussant des cris, elle arriva. Le capitaine lui demanda de les mener au trésor, John remonta sur son dos et le reste de ses camarades, les suivis en bateau.

John retrouva l'endroit où il avait aperçu l'or et dit à son équipe de descendre sous l'eau avec lui ; Ils le suivirent et trouvèrent le trésor. Ils remontèrent tout l'or et le pesèrent, il y avait au total 60 kilo et ils sont devenus riche.

Figure 42 : Premier jet du récit d'aventure d'Inès du 22 novembre 2013

Jeudi 20 Février 2014.

2^{er} jet : les chercheurs d'or dans
les fonds marins :

John un chercheur d'or dans les fonds marins alla chercher son équipe dans la quelle il y avait : Chantaline Verena océanologue, Christine Bagon géonologue, Antoine Hallyday et Peline Michel plongeurs, Tom Pit navigateur, John leurs expliqua l'endroit où ils allaient naviguer :

« Tout d'abord nous allons aller chercher le bateau puis naviguer jusqu'au sous-marin et descendre pour aller regarder si il y a un trésor et nous remonterons avec ou sans or.

- Qui, capitaine, dit Tom >>

Ils commencèrent à préparer le bateau.

Amandine vérifia l'ancre, puis Antoine

vérifia que les voiles étaient bien mises.

Puis John dit :

« À l'abordage ! »

Antoine mis les voiles, Amandine enleva

l'ancre et le bateau se mit à naviguer, la mer

était agitée. Ils s'arrêtèrent pour manger,

Amandine mis l'ancre et Antoine plia les

voiles. Une fois le repas terminé les marins

se mis à naviguer, ils préparèrent le

bateau pour continuer la quête. La mer était

devenue calme et en fin de journée après avoir

trouvé l'endroit où un possible trésor se

cache, John dit :

« Il faut faire attention aux balises il pourrait

il y en avait.

Oui, dit Antoine en regardant avec les jumelles. Nous n'allons pas Aardor, dans pas longtemps il fera nuit, allons vite jeter un coup d'oeil voir si un trésor se cache. Ensuite nous irons dormir. »

Tout à coup, au loin, Antoine aperçoit une baleine géante qui à l'air menaçante ! Juste quand John part sous l'eau pour observer les fonds marins. Antoine lance une coupelle d'alerte pour dire à tout l'équipe que John est parti dans l'eau juste quand Antoine a aperçu la baleine. Toute l'équipe saute dans un bateau à moteur, mais après plusieurs minutes de recherche il n'entendent et ne voient rien. Pendant que toute

toute l'équipe de recherche surpris
par une baleine qui plonge dans l'eau
comme pour lui faire comprendre quelque
chose plonge sur son dos, il aperçoit un
objet brillant qui ressemble à un trésor,
quand tout à coup, il entend un
bruit bizarre, menaçant. Oh mon dieu !!
S'écria John un requin !!! Personne n'avait
vu qu'un requin nager dans les parages.
John poursuivit par un requin quand
soudain la baleine se retourna, le
laissa s'enfuir afin de combattre le requin
BLANC ! Le capitaine par chance, trouva une
planche en bois sur laquelle il se se
repose. Tandis que son équipe, s'inquiète
beaucoup de lendemain Antoine continua les

recherches, il trouva l'équipement de John et se fit encore plus de soucis. Tandis que John se sentait réveiller par la baleine quand il aperçut l'Inuit, il décida de le rejoindre et regagna le bateau. Il expliqua tout au reste de l'équipe :

« J'ai rien plein d'ici. »

Celine répondit - Mais où la-tu trouvée ?

« Je vous montrerais demain. »

Il alla se coucher car il était trop fatigué et le lendemain, il alla dire à son équipe où se cache le trésor. John appela la baleine et lui demanda de le ramener où il avait aperçu le trésor. Il monta sur son dos et dit au reste de l'équipe de le suivre en bateau. John

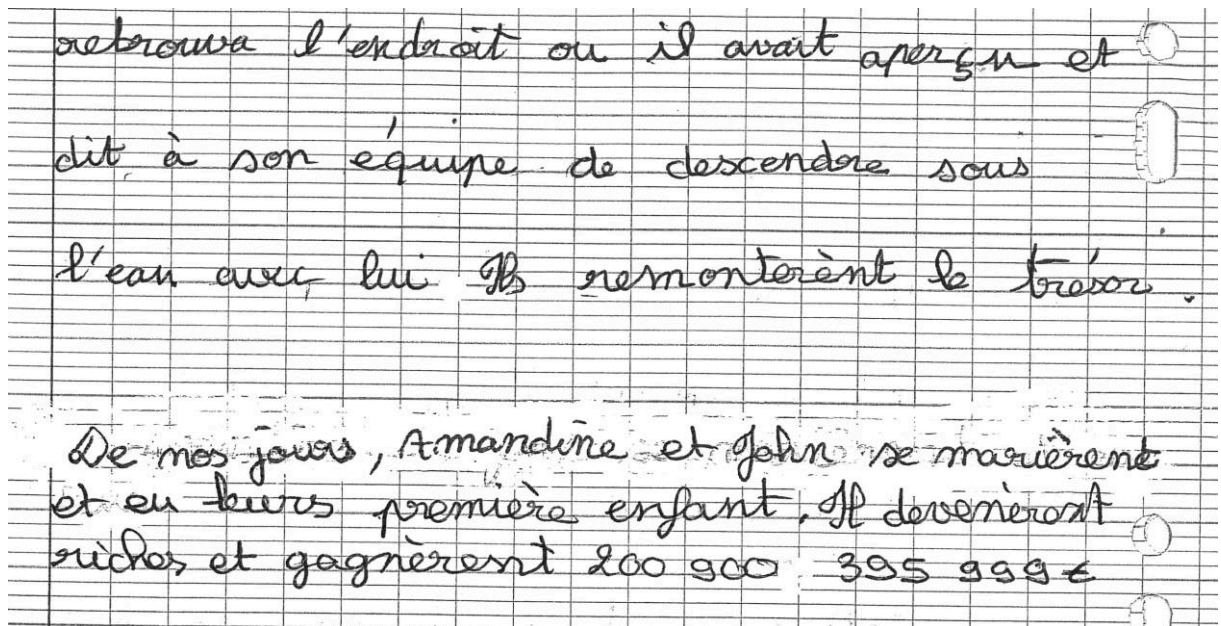


Figure 43 : 2^e jet du récit d'aventures d'Inès du 20 février 2014

En CM2, Inès a travaillé la production longue d'un récit d'aventures. Certaines suppressions sont révélatrices du travail que l'élève fournit pour mettre en scène efficacement ses personnages. L'enseignante avait demandé aux élèves de constituer un équipage de quatre personnes⁶⁶. L'élève en a choisi six. Inès a décidé de mettre en valeur le personnage de John qui est le capitaine du groupe. C'est lui qui rythme l'expédition et qui organise le déroulement des opérations. Antoine, Amandine, Céline, Christine et Tom ont plutôt des rôles d'assistants. Ainsi, on comprend mieux la suppression suivante :

V1 : Une fois le repas terminé **Amandine et les autres** navigateurs préparent le bateau pour continuer la quête.

V2 : Une fois le repas terminé les navigateurs se mit à naviguer, ils préparèrent le bateau pour continuer la quête.

D'autres suppressions permettent de valoriser les personnages, de souligner leurs nombreuses compétences d'aventuriers. John prévient ses coéquipiers de la présence possible de baleines (*Il faut faire attention aux baleine il pourrait y en avoir*). Quelques lignes plus haut, Inès supprime *Ils virent des baleines pendant leurs voyages*. John connaît bien le lieu de la quête (*John leur expliqua l'endroit ou ils allaient aller*), il n'a pas besoin de voir les cétacés pour penser à avertir ses compagnons du danger. Deux autres suppressions mettent en exergue le courage des explorateurs. Inès supprime ainsi

⁶⁶ Voir annexe 3.

la réplique d'Antoine : *demain nous avons une grosse journée*, qui est inutile au regard de la vaillance des personnages. Enfin, l'élève retire les accessoires de plongée de John (*avec sa combinaison et sa bouteille d'oxygène*). Cette suppression accentue la vulnérabilité de John face au requin qui arrive et souligne ainsi la débrouillardise et la témérité du personnage.

Pour conclure, pendant son année de CM2, Inès a profité du projet d'écriture longue pour travailler la mise en valeur de ses personnages. Certains choix textuels, visibles grâce aux suppressions, lui ont permis de :

- préciser le rôle de chaque personnage dans son récit ;
- mettre en valeur les caractéristiques des explorateurs (la prévoyance, la témérité et la débrouillardise).

9.2. La deuxième année

En février, l'enseignante distribue le sujet suivant à ses élèves :

Exercice :

Jadis vivait dans une haute tour une princesse. Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un prince l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Mais le sorcier de la montagne avait décidé d'épouser la princesse lui-même...

Voici le début d'un conte. Il y a trois personnages mais aucune indication n'est donnée sur eux. Enrichissez cette situation initiale en réécrivant ce texte mais en ajoutant des indications sur la princesse, le prince et le sorcier (vous pouvez ajouter plusieurs adjectifs, propositions, groupes nominaux etc.)

Jadis vivait dans une haute tour, une ^{jeune} très belle princesse, elle avait les yeux bleus
 les cheveux blonds, lisses, elle était magnifique.
 elle s'appelait elle était très gentille. Un jour qu'elle était
 Mamon à sa fenêtre, un beau prince, attirant,
 qui se nommait ~~très~~ gentil, les yeux verts, les cheveux bruns,
 Valentine l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Mais
 attention, le sorcier de la montagne, ~~par~~ il était pustuleux,
 laid, méchant, attrayant, les cheveux bruns,
~~les yeux marrons~~ les yeux marrons

la ~~Mamon~~ princesse : belle, les yeux bleus, les cheveux
 blond, magnifique, très belle, beaux yeux,
 gentille, jeune, ~~attentive~~

~~le prince~~ valentin
 le prince : beau, les yeux verts, les cheveux bruns,
 attirant, très gentil, jeune, attentionné

~~le sorcier~~
 le sorcier : pustuleux, laid, méchant, attrayant
 les cheveux bruns les yeux marrons

Figure 44 : Brouillon d'Inès du 10 février 2015

Jadis vivait dans une haute tour, une très belle princesse qui s'appelait Olympe, elle avait les yeux bleus, les cheveux blonds lisses, elle était magnifique et très gentille. Elle était très généreuse. Un jour qu'elle était à sa fenêtre, un beau prince qui se nomme Valentin, les cheveux bruns, les yeux bleus, attirant, jeune et attentionné l'aperçut et tomba fou amoureux d'elle. Mais le sorcier Jack de la montagne, il était pustuleux, laid, méchant, attrayant, les cheveux bruns les yeux rouges. Mais l'horrible sorcier avait décidé d'épouser la belle et splendide princesse lui-même.

Figure 45 : Copie définitive du 10 février 2015

Le brouillon d'Inès donne de précieux renseignements quant à la planification que l'élève a effectuée. On remarque que l'élève a choisi de lister des éléments pour caractériser ses personnages : détails physiques et caractère pour chaque personnage annoncé dans la consigne. Conformément aux attentes liées au sujet, elle supprime cette liste dans la version définitive et insère ces éléments, surlignés en bleu, au sein d'une situation initiale donnée. Ce travail en amont lui permet de faire intervenir les personnages selon une progression logique. Comme dans de nombreux contes merveilleux, une magnifique princesse attend un beau prince. Un sorcier répugnant annonce l'élément perturbateur du récit. Le texte final, bien que stéréotypé, répond parfaitement aux attentes d'un tel sujet.

En juin, les élèves étudient en classe le conte « Pourquoi la nuit succède au jour ? » extrait des *Contes du Burkina* (Tauxier, Bonnet, 1985). Le sujet de rédaction propose d'écrire, sur le modèle du texte source, un conte explicatif d'une page intitulé « Pourquoi le ciel est si loin maintenant ? » Une situation initiale est donnée pour aider les élèves :

Autrefois le ciel (Wende) était tout près de la terre. Les gens qui se promenaient dessous prenaient leur couteau quand ils avaient faim, en détachaient un petit morceau et le mangeaient. Un jour...

(FAUX)

2 Un jour Wende disparu, les habitants n'avaient plus rien mangé. Ils se sentaient tous coupables. Malgré tout cela il leur restait de l'espoir pour que le ciel revienne tout près de la terre. Ils étaient perdus, tristes, inquiets, mais ce qu'ils craignaient que ~~le ciel~~ ~~revienne~~ ~~tout~~ ~~près~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~terre~~ était à cause d'eux sauf que non! Cela est.

3 **Juste** Un jour Wende disparu, je vis ce phénomène ne ce passait sous les habitants ainsi que moi etions, très inquiets, tristes, nous ~~ne savions~~ ~~ne~~ ~~savions~~ plus quoi faire. Nous crûmes que la cause que notre vie était perdue, qu'il n'y avait plus d'espoir. Mais ~~un~~ ~~habitants~~ ~~dit~~ nous nous réunissions autour d'un feu de bois et je dis : «- Nous mangions allons partir à la chasse à fin de faire Paissier le temps au ciel de revenir. ~~mais~~ Nous allons trouver ~~des~~ ~~occupations~~ ~~à~~ ~~faire~~ ~~à~~ ~~fin~~ ~~de~~ ~~faire~~ ~~le~~ ~~temps~~ ~~au~~ ~~ciel~~ ~~que~~ ~~le~~ ~~ciel~~ ~~revienne~~ ~~tout~~ ~~près~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~terre~~ ~~et~~ ~~de~~ ~~pouvoir~~ ~~en~~ ~~détacher~~ ~~des~~ ~~morceaux~~ ~~et~~ ~~de~~ ~~les~~ ~~manger~~ » Un habitants répondit en se levant : «- Mais si il ne revient pas qu'allons nous faire ? » et je lui dis en ~~regardant~~ ~~tous~~ ~~les~~ ~~habitants~~ : «- Nous allons survivre sans, ce sera peut-être dur mais nous allons y arriver en nous réunissons aidés c'est possible. » Quelques jours après nous étions tous inquiets, le ciel

(A) Un jour Wende disparu, les habitants m'avaient plus rien à manger, ils se sentaient tous coupable ~~étant~~ ~~plus~~ ~~que~~ ~~l'autre~~ * il ne savaient * malgré plus quoi faire, pour ~~ils~~ ~~royaient~~ ~~quo~~ ~~leurs~~ ~~cola~~ ~~les~~ ~~ciés~~ ~~étaient~~ ~~fermées~~ ~~mais~~ ~~des~~ ~~quo~~ ~~des~~ ~~restaient~~ ~~lors~~ ~~l'était~~ ~~que~~ ~~le~~ ~~travaux~~ ~~pour~~ ~~la~~ ~~leurs~~ ~~grosse~~ ~~Mais~~ ~~les~~ ~~habitants~~ ~~croyaient~~ ~~que~~ ~~restaient~~ ~~c'était~~ ~~la~~ ~~cause~~ ~~de~~ ~~ce~~ ~~de~~ ~~l'espoir~~ ~~pour~~ ~~que~~ ~~le~~ ~~ciel~~ ~~revienne~~.

FAUX

Jus le m'était toujours pas redescendu, au contraire. Un mois après nous nous savions que Wende le ciel se resterait en haut. Nous réussimes à vivre sans. Un an plus tard tout allait bien. Voilà mon histoire.

Figure 46 : Brouillon d'Inès du 10 juin 2015

Pourquoi le ciel est si
loin maintenant?

10/06/15

Un jour Wende disparu, je vis ce phénomène ce passait. Les habitants et moi étions très inquiets, tristes nous ne savions plus quoi faire. Nous crûmes que notre vie était perdue, qu'il n'y avait plus d'espoir. Mais, nous nous réunissions autour d'un feu de bois et je dis aux habitants: «- Nous allons faire le temps au ciel de revenir. Nous allons travailler, faire des occupations à fin de faire du temps au ciel de revenir et de pouvoir détacher des morceaux et de les manger.» Un habitant se leva et répondit: «- Mais si il ne revient pas qu'allons nous faire?» et je lui dis en regardant tous les habitants: «- Nous allons survivre sans, ce sera peut-être dur mais nous allons y arriver en nous aidant c'est possible.» Quelques mois plus tard nous étions toujours inquiets, le ciel n'était toujours pas redescendu au contraire. Un mois plus tard nous savions que Wende le ciel resterait en haut. Nous réussîmes

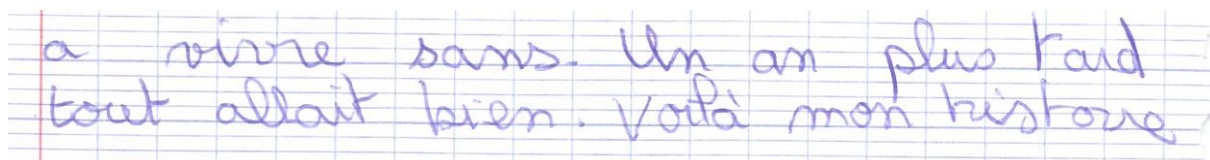


Figure 47 : Copie définitive d'Inès du 10 juin 2015

Pour cette dernière copie de l'année de 6^e, on observe qu'Inès supprime une idée pourtant essentielle de sa première version : le sentiment de culpabilité des habitants. Elle décide de s'écarter de la situation initiale proposée par l'enseignante et insère dans son récit un nouveau narrateur, identifiable à la présence du pronom personnel *je*. On peut supposer que le sentiment de culpabilité des habitants est inhibant et donc bloque les éventuelles actions des personnages. Les personnages, représentés par un collectif, manquent d'initiative. L'arrivée du personnage-narrateur permet de s'identifier à un meneur. La présence du feu de bois est symbolique et permet au groupe de se retrouver et d'échanger. Autrement dit, la suppression de ce sentiment de culpabilité permet à l'élève de débloquer son écriture – les nombreuses tentatives en témoignent. Ainsi, la suppression est l'indice d'une réorientation du récit. Elle est ici révélatrice de la capacité de l'élève à se détacher d'une image véhiculée par une situation initiale offerte et à supprimer une caractéristique bloquante pour la suite des actions.

Les différentes suppressions relevées dans les copies d'Inès renseignent sur la façon dont l'élève fait des choix textuels quant au rôle attribué à chacun de ses personnages. On remarque une progression au fil des deux ans :

- en CM2, Inès se concentre sur les éléments qui caractérisent ses personnages et qui justifient le déroulement des actions ;
- en 6^e, on note une meilleure planification dès le brouillon et une réflexion sur la dimension énonciative d'un texte, par la présence d'un narrateur-personnage.

Chapitre 10 – L'évolution de la cohérence textuelle chez Natacha

Pour reprendre l'expression de Cappeau et Roubaud, les élèves ont parfois du mal à « garder le fil » (2018 : 325) dans leurs productions écrites. Au brouillon, suite à des modifications diverses, il n'est pas rare de trouver des incohérences liées au manque de prise en compte globale du texte. On pourrait penser que la suppression, par le vide

qu'elle instaure, pourrait être l'opération la plus à même de déséquilibrer un texte et ainsi de briser la cohérence. Pourtant, les suppressions repérées dans le corpus de Natacha montrent des stratégies de réécriture pertinentes, sans qu'elles ne mettent en péril le texte.

10.1. La première année

En septembre, l'enseignante demande à ses élèves de décrire un de leurs grands-parents.

Expression écrite

Fais le portrait d'un de tes grand-parent

Ma grand-mère est née à Hanoi au Vietnam.
Des l'âge de quatre ans elle et sa famille
s'installe à Marseille dans un petit appartement
en centre ville. Elle n'était pas beaucoup gâtée. Son père
~~est mort quand elle avait 8 ans sa mère me *~~ et
les traits son fin, ses yeux sont tirés elle
n'est pas très grande. ~~elle est~~ !

~~m'~~ n'est pas
Elle ~~m'a jamais été~~ très sévère avec moi
~~maman~~ Elle est très patiente, et
très calme. ^{même}

Elle adore lire mes ^{préférés} son passe-temps favoris
et le jardinage. d'ailleurs, j'adore j'ardinner
avec elle.

~~* s'occupait pas vraiment d'elle ni de ses
frères et sœur. Elle a toujours été très
autonome elle et son frère~~

Figure 48 : Brouillon de Natacha le 10 septembre 2013

Expression écrite

Fais le portrait d'un de tes grands-parents.

Ma grand-mère est née à Hanoi au Vietnam. Dès l'âge de quatre ans, elle s'installe à Marseille dans un petit appartement en centre ville.

Ses traits sont fins, ses yeux noirs et tirés, elle n'est pas très grande. Et sa bouche est pulpeuse et très rouge.

Elle m'est pas très sévère avec moi. Elle est très patiente et très calme.

Elle adore lire mais son passe-temps préféré est le jardinage. D'ailleurs, j'adore quand on jardine ensemble.

Figure 49 : Copie définitive de Natacha le 10 septembre 2013

Dès le premier sujet de l'année, le brouillon de Natacha est le témoin d'une relecture attentive et montre certains choix textuels. Plusieurs suppressions modifient le portrait de la grand-mère. Il n'est pas toujours évident de savoir dans quel ordre les élèves font leurs opérations au brouillon. Pourtant, étant donné la mise en page, on peut penser que Natacha a d'abord effectué un ajout dans l'interligne créé par le saut de ligne : *Elle n'était pas beaucoup gaté. Son papa est mort quand elle avait 8 ans. sa mère ne poursuivi en bas de la feuille grâce à un astérisque : s'occupait pas vraiment d'elle ni de ses frères et sœur. Elle a toujours été très autome elle et son frère.* Puis elle a décidé d'abandonner ce passage, peut-être pour ancrer son portrait dans le présent. On remarque en effet que Natacha s'insère dans le récit au moyen du pronom personnel *je*. Suite à cette suppression, on peut supposer que l'élève a retiré la coordination *et sa famille*. Natacha montre ainsi qu'elle a fait un retour en arrière sur son texte. En effet, cette deuxième suppression, qui apparaît dans le premier paragraphe, révèle une

attention à la cohérence textuelle. Même si on peut considérer que ce texte s'appauvrit par ces suppressions – et qu'il serait intéressant pour les enseignants de mener un travail avec les élèves sur la façon d'enrichir un portrait en insérant des épisodes de la vie passée – Natacha répond d'une part aux exigences liées à l'écriture d'un portrait (l'évocation du passé pouvait faire basculer le portrait vers le genre du récit), et montre d'autre part des compétences quant à la maîtrise du texte dans sa globalité.

En janvier, les élèves doivent décrire une maison luxueuse.

~~Dans le salon, le sol.~~

Cette pension est réservée à des familles aisées. Dans le salon, les ombres se reflètent sur le marbre blanc. Au milieu de la pièce se trouve une fontaine qui est entourée de sofa en cuir rouge. Un magnifique lustre en cristal illumine le salon. Un escalier avec des rampes en feuille d'or ~~qui mène aux chambres qui a un toit qui est surplombé par une immense coupole ornée de statues en or.~~

Dans la pièce à côté se trouve la salle à manger. On y mange des plats gastronomiques qui sont servis dans des assiettes en porcelaine.

~~Les murs de cette salle.~~ Sur les murs, on peut admirer de ravissantes fresques dorées. *~~Et~~ au sol un beau tapis rouge qui est posé sur du carrelage blanc. *

* et des fenêtres dont les rideaux en velours assombrissent la salle.

* que les hommes de ménage mettent afin qu'il soit brillant. *

En fait cette pension est luxueuse.

* Pendant les repas, un orchestre joue du jazz pour mettre de l'ambiance.

Figure 50 : Brouillon de Natacha le 14 janvier 2014

Décris la salle à manger et le salon d'une pen-
sion très luxueuse.

Cette pension est réservée aux familles aisées.

Dans le salon, les ombres des pensionnaires se reflé-
tent sur le marbre blanc. Au milieu de la pièce
se trouve une fontaine qui est entourée de sofas
en cuir rouge.

Au plafond, une immense coupole surplombe la
pièce qui est illuminée par un lustre en cristal.

Dans la pièce à côté, se trouve la salle à manger.

On y mange des plats gastronomiques qui sont servis
dans des assiettes en porcelaine. Sur les murs, on peut
admirer de remarquables fresques dorées et des fenêtres
dont les rideaux en velours arrombrissent la salle.

Au sol, un beau tapis rouge, est posé sur du carrelage
blanc que les hommes de ménage nettoient afin qu'il
soit brillant.

Pendant les repas, un orchestre joue du jazz ^{et} ^{ce}
qui met un peu d'ambiance.

Si je voulais vous décrire cette pension en entier
ce serait trop long. Elle est juste très luxueuse.
travaillant

Figure 51 : Copie définitive de Natacha le 14 janvier 2014

Dans la copie définitive, une suppression est particulièrement intéressante à analyser : *Un escalier avec des rampes en feuilles d'or mène aux chambres qui a surp.* Celle-ci montre que l'élève souhaite rester à l'étage inférieur de la pension. Plus largement, cette suppression témoigne de la recherche d'une cohérence dans la

description. Au brouillon, Natacha avait d'abord décidé de mettre en scène des *ombres* mystérieuses qui pouvait faire basculer le récit dans un univers fantastique. Le terme est finalement expansé par le complément du nom *des pensionnaires* dans la version définitive, ce qui rattache le texte à un univers plus réaliste. L'élève suit une certaine logique dans sa description. Elle dépeint en premier lieu le salon de bas en haut : le marbre au sol, la fontaine, les sofas et le lustre du plafond. Puis dans un second temps, elle représente la salle à manger. Après avoir évoqué les plats gastronomiques qu'on peut y trouver, Natacha décrit les murs et les sols. Trois ajouts viennent corroborer cette idée. En effet, Natacha décide de donner des détails supplémentaires. Par un système d'astérisques, elle maintient sa logique de progression, alors qu'elle aurait pu se contenter d'ajouter ces informations en fin de texte. Elle ajoute ainsi aux murs *des fenetre dont les rideaux en velours assombrient la salle* et un tapis rouge *que les hommes de ménage nettoient afin qu'il soit brillant*. L'élève finit son texte en donnant des détails sur l'ambiance qui règne dans la pension : *Pendant les repas, un orchestre joue du jazz se qui met un peu d'ambiance*.

A travers ces deux copies de l'année, on constate que Natacha, dès l'année de CM2, a pris l'habitude de relire ses travaux avec un regard visant le texte dans sa globalité. Les différentes opérations effectuées, notamment des suppressions, renseignent sur sa volonté de créer un texte cohérent. On peut ainsi dire que :

- le brouillon de Natacha révèle les nombreux allers-retours effectués par l'élève ;
- la première copie met en valeur une suppression sèche qui certes appauvrit le texte, mais qui montre un respect des consignes et une attention vis-à-vis de la cohérence globale d'une production ;
- la deuxième copie montre ce que peut être le fonctionnement d'une suppression-amorce, puisqu'après avoir supprimé, l'élève peut vouloir enrichir son texte à d'autres endroits.

10.2. La deuxième année

En septembre, comme nous l'avons vu avec la copie d'Alexandre, l'enseignante des 6^e5 fait découvrir à sa classe deux planches de bandes dessinées, extraites d'Adèle Blanc-Sec⁶⁷. Natacha choisit la planche 2.

1930

Il pleut. Nous sommes à Mexico en ~~1912~~. Une jeune dame prénommée Jane Vandervoudson se dirige vers le jardin zoologique, son parapluie à la main.

Un gros marteau de velours recouvre ses épaules jusqu'aux genoux. Jane est ~~est~~ très grande, et très mince. On la reconnaît à son regard féroce, aussi féroce ~~qu'un~~ * que tigre. La jeune dame est connue car elle tient une ~~le~~ regard émission qui passe tous les matins à la radio mais d'un ~~du~~ d'un ~~du~~ d'un, pour ses nombreux meurtres et vols.

Quelques minutes plus tard, un homme semble l'observer attentivement. Jane regarde sa montre impatiente. Elle attend son complice, un certain Zborousky qui est en retard. ~~Le~~ Désormais, le ~~le~~ gardien ne la quitte plus des yeux. La jeune dame imprudente se penche pour regarder les crocodiles.

Le gardien la reconu. Soudain, il la pousse dans l'enclos de ces terribles bêtes. Jane hurle et puis ~~est~~ plus un bruit.

Figure 52 : Brouillon de Natacha du 16 septembre 2014

⁶⁷ Voir annexe 4.

Il pleut. Nous sommes à Moscou en 1930.

Une jeune dame prédominée Jane se dirige vers le jardin zoologique, son parapluie à la main.

Un gros manteau de velours, ressemblant Jane de
épaules jusqu'aux genoux. Elle est très grande et
très mince. On la reconnaît à son regard féroce aussi
féroce que celui d'un tigre. La jeune dame est comme
car elle tient une émission qui passe tous les matins
à la radio mais aussi, pour ses nombreux moments
et autres.

5?

Il faut continuer les actions du personnage jusqu'à
le moment où elle est ?
Quelques minutes plus tard, le gardien semble

l'observer attentivement. Jane, impatiente, regarde sa
montre. Elle attend son complice, un certain Zhorov
-sky qui est en retard. Hélas, le gardien
ne la quitte plus des yeux. La jeune dame

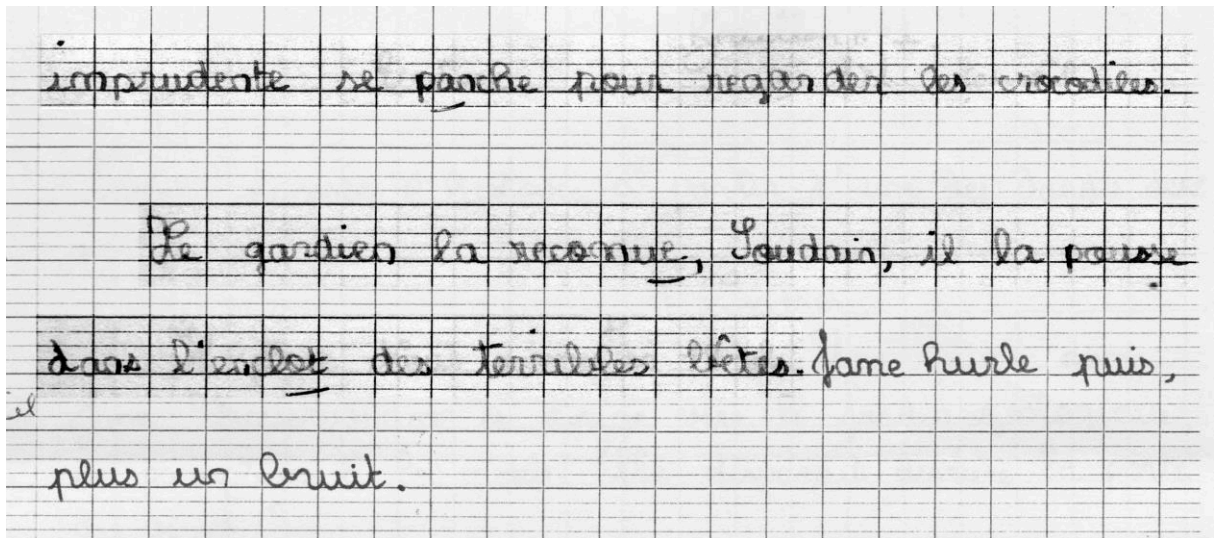


Figure 53 : Copie définitive de Natacha du 30 septembre 2014

Pour ce sujet de rédaction, l'enseignante avait montré aux élèves des planches de bandes dessinées extraites d'*Adèle Blanc-sec*. Natacha décide de mettre en scène une femme qui est capable de nuire (*conue pour ses meurtres – et ses élèvements*). Or, au brouillon, Natacha avait prévu de décrire un environnement familial assez classique : un mari banquier et un petit garçon. Cette description ne correspond pas du tout à ce qu'un lecteur pourrait attendre en ce qui concerne un malfaiteur. Natacha décide donc d'abandonner ce passage incohérent et accentue d'ailleurs dans la version définitive la méchanceté de la jeune femme (*On la reconnaît à son regard féroce aussi féroce que celui d'un tigre*).

En janvier, l'enseignante avait demandé aux élèves d'imaginer un récit, à partir d'une expression à prendre au sens propre : « courir après la montre ».

Il y a fort longtemps, dans un pays lointain, vivait un policier qui avait pour réputation de bien exercer son métier.

Un jour qu'il se promenait dans un centre commercial, il aperçut au fond du rayon de la bijouterie, une montre qui s'échappait de sa vitrine. Le policier s'approcha du bijou quand il lui dit :

« J'en ai assez d'être exposée dans une vitrine ~~découvert~~ j'ai envie de voir ~~du~~ le monde, je m'en vais »

La montre sauta de la vitrine et partie en courant. Le policier couru après la montre mais ne parvint pas à l'attraper ~~le monde~~

~~Il alla dans le magasin de bijoux et demanda à la vendeuse si elle avait vu la montre. Elle lui dit que la montre avait sauté de la vitrine et qu'elle avait couru après elle. Le policier lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde. La vendeuse lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde. Le policier lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde.~~

~~Il couru dans le magasin de bijoux et demanda à la vendeuse si elle avait vu la montre. Elle lui dit que la montre avait sauté de la vitrine et qu'elle avait couru après elle. Le policier lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde. La vendeuse lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde. Le policier lui dit que la montre avait dit qu'elle avait envie de voir le monde.~~

Il continua la course ^{soudain} quand la montre plongea ~~le monde~~ dans un trou de souris. Le policier en s'approchant du trou fut ~~le monde~~ aspiré. Le jeune homme avança dans le monde
 alors

des objets trouvés. Il était tombé sur un
gros réveil rouge qui devant son guide. Dans ce
monde, la pelouse était faite de crayons abandonnés
les fruits des arbres en ballons égarés...

~~Comment faire pour trouver la montre ?~~

« Comment faire pour trouver la montre ici ? Ce
monde est tellement vaste. » désespéra le
policier.

Le gros réveil rouge lui donna quelques informa-
tions sur le monde des objets trouvés et le policier
partit à la recherche de la montre.

Le policier marcha longtemps, très longtemps. Il
finirait par arriver à la fin du monde. Tout
devient blanc et soudainement disparaissait.

~~Il fit alors demi tour et vit le gros réveil rouge.~~
Il fit alors demi tour et vit le gros réveil
rouge. Il s'approcha de son guide ^{soudain} mais il disparaît.

Il aperçut la petite montre mais elle aussi
disparaît. Le policier en avait assez, il se mit à pleurer.
Quand il rouvrit les yeux, il se trouvait
~~dans un pré, tout cela n'était qu'un rêve.~~
dans un pré, tout cela n'était qu'un rêve.

Figure 54 : Brouillon de Natacha du 13 janvier 2015

○ Il y a fort longtemps, dans un pays lointain, vivait un policier qui avait comme réputation de bien exercer son métier.

Un jour, qu'il se promenait dans un centre commercial, il aperçut au fond du rayon 5 de la bijouterie, une montre qui s'échappait de sa vitrine. Le policier s'approche du bijou quand celui-ci lui dit :

« J'en ai assez d'être exposé ici, j'ai envie de découvrir le monde, je m'en vais ! »

10 La montre sauta de la vitrine et partit en courant. Le policier courut après la montre mais ^{ne} parvint pas à l'attraper.

Il continua à courir quand soudain la montre plon-
-gea dans un trou de souris. Le policier

en s'approchant fut aspiré. Le jeune homme arriva alors dans le monde des objets perdus. Il était tombé sur un gros réveil rouge qui devint son guide. Dans ce monde, la pelouse était faite en crayons abandonnés, les fruits des arbres en ballons égarés.

« Comment faire pour trouver la montre ici? Le monde est tellement vaste. » se dit le policier.

Le gros réveil rouge, pour le rassurer lui donna quelques informations sur le monde et le policier partit à la recherche de la montre.

Le policier marcha longtemps, très longtemps. Il finit par arriver à la fin du monde. Tout devenait blanc et soudainement disparaissait. Il fit alors demi tour et vit le gros réveil rouge. Il s'en

approcha mais il disparut. Il aperçut
alors la petite montre mais elle aussi
disparut. Le policier en avait assez, il se
mit à pleurer. Quand il ouvrit les yeux il
était dans un pré, tout cela n'était
qu'un rêve.

Figure 55 : Copie définitive de Natacha du 27 janvier 2015

Au brouillon, on remarque plusieurs suppressions, dont une particulièrement longue : *Il la laissa s'échapper. La montre de son côté fut ramassée par un voleur. Quelques temps plus tard, le policier fut appelé par une vieille dame à qui on venait de cambriolé la maison. Le policier arrêta le voleur qu'il lui dit qu'il avait aussi voler une montre une semaine auparavant. Quand le policier connu la montre il la ramena aussitôt au magasin. chercha longtemps avant de trouver le coupable. C'était sur que dans une ville de 10 000 000 d'habi Désormais la montre appartient à une jeune dame et le policier est toujours autant épanoui dans son travail.* La suite du texte au brouillon montre que Natacha a véritablement changé d'idée. La suite correspond donc à une deuxième version, plus cohérente avec l'incipit qu'elle a choisi de conserver. En effet, dans les premières lignes du texte, le lecteur est plongé dans un univers merveilleux, puisque la montre de la vitrine parle : *J'en ai assez d'être exposé ici, j'ai envie de découvrir le monde, je m'en vais !* Comme dans les contes, la montre est personnifiée. Elle ruse pour échapper aux humains : *Le policier courut après la montre mais ne parvint pas à l'attraper.* Or, dans la première version, les actions suivantes, proposées au brouillon, s'enchaînent de manière pragmatique. Le voleur avoue même son précédent délit. Dans la deuxième version, on retrouve des éléments merveilleux : *Dans ce monde, la pelouse était faite de crayons abandonnés les fruits des arbres en ballons égarés...* et le gros lapin blanc d'Alice devient *le gros réveil rouge*. De la même façon,

l'expression du temps est elle aussi retravaillée. Dans la première version, des indications temporelles précises et réalistes sont présentes (*quelques temps plus tard, une semaine auparavant*). Dans la version finale, l'élève préfère instaurer un flou temporel (*longtemps, très longtemps*) pour créer un univers onirique (*tout cela n'était qu'un rêve*).

En fin de 6^e, on trouve dans les brouillons de Natacha des traces de réécriture qui montrent la volonté de l'élève de créer un tout cohérent :

- les descriptions physiques et morales des personnages sont davantage reliées à leurs actions ;
- des opérations de réécriture font apparaître une meilleure prise en compte des spécificités liées au genre textuel, notamment le conte merveilleux.

Conclusion des études longitudinales :

Les études longitudinales sont utiles pour analyser l'évolution des élèves. J'ai choisi ici trois études distinctes pour montrer en quoi des analyses de suppressions sur le long terme peuvent être éclairantes sur le parcours d'un élève quant à l'acquisition d'une compétence en particulier dans nos exemples. Les suppressions n'appauvrissent pas les textes ou, du moins, ne mettent pas en danger sa cohérence. Elles ne correspondent absolument pas à une stratégie de l'évitement chez les élèves. Bien au contraire, elles transcrivent une volonté d'amélioration dans la version finale. A ce titre, les suppressions mériteraient d'être davantage observées dans les productions scolaires de jeunes scripteurs.

Enfin, on peut dire au terme de ces analyses que les élèves ont besoin de temps, et donc de sujets variés, pour dans un premier temps, tâtonner et prendre des risques, puis dans un second temps, fixer leurs réussites. Les entraînements récurrents sont ainsi les plus profitables. De telles analyses n'auraient pas pu être mises en œuvre chez certains élèves qui ont moins écrit durant les deux années.

Conclusion générale

Comme de nombreuses activités humaines, l'écriture de textes fictionnels est d'une complexité déroutante et passionnante à la fois. Lorsque la Bibliothèque Nationale de France a mis en valeur des brouillons d'écrivains célèbres lors d'une exposition en 2001, le public a pu se rendre compte des hésitations et des blocages, des reprises ou des renoncements, des trouvailles ou des égarements des grands auteurs. Lorsque l'on s'intéresse aux brouillons de jeunes scripteurs, on peut observer le long cheminement d'un élève qui acquiert pas à pas des compétences scripturales. Une des premières conclusions que l'on peut tirer de ma recherche doctorale est que, sans surprise, un entraînement récurrent en classe est propice au développement des productions écrites. En effet, on peut voir dans ma dernière partie que chaque production écrite est l'occasion pour les élèves de tâtonner, et finalement de progresser. Par ailleurs, l'enquête que j'ai réalisée au début de ma recherche montre que les élèves aiment majoritairement écrire, cependant l'écriture en milieu scolaire diffère des productions d'écrits en dehors de l'école. C'est pourquoi, même si la définition du sujet écrivain de Bucheton (2014) est à prendre en considération, on ne peut oublier que l'élève est avant tout un sujet scolaire.

Les travaux des dernières décennies ont montré l'intérêt pour les enseignants de prendre en compte le brouillon, notamment lors des évaluations. Certes il est important d'évaluer le produit fini, mais l'étude du brouillon renseigne sur tous les obstacles que l'élève a su surmonter lors de sa réécriture. Par ailleurs, nous avons vu combien il est pertinent de mettre en place des séances de relectures collectives entre pairs. Au-delà de l'apport de la socialisation des écrits dans la classe pour les élèves, le dispositif permet au chercheur d'étudier les réactions des élèves lorsqu'ils sont en position de lecteurs. Ces réactions nous renseignent sur leurs compétences à ce stade et mettent aussi en lumière le poids des normes scolaires.

La base de données que j'ai créée a mis en évidence que 25.59 % des opérations effectuées par les élèves de mon corpus sont des suppressions, ce qui représente une part non négligeable. Mes résultats font écho aux travaux de Fabre quant à la répartition

des opérations (remplacements > ajouts > suppressions > déplacements) et ce, quel que soit le nombre de productions écrites et d'opérations effectuées.

Les résultats montrent par ailleurs que les opérations pertinentes sont majoritaires, même si on constate que c'est parmi les suppressions qu'on trouve le plus grand nombre d'opérations non pertinentes. J'ai émis l'hypothèse que la suppression est une opération difficile en soi car elle laisse un vide, un manque. Selon moi, une suppression réussie suppose que l'élève maîtrise la structure globale de son texte et veille à ce que la suppression envisagée ne perturbe pas la compréhension (en effaçant un référent essentiel à l'intrigue par exemple). Par ailleurs, il me semble aussi que la suppression, si elle peut s'avérer utile, n'est pertinente que si elle s'accompagne parfois d'une réécriture, faisant intervenir d'autres opérations en aval (en général l'ajout). Or, cette réécriture peut exiger des compétences linguistiques particulières que l'élève ne maîtrise pas encore. La mise en place répétée du dispositif des suppressions guidées pourrait permettre d'en savoir davantage.

L'observation des sujets et de leurs consignes a montré des variations interindividuelles très importantes lors de la première année, autrement dit la classe de CM2. Nous avons vu que le conte, sûrement parce qu'il conduit les élèves à écrire davantage, est un des genres qui amène le plus les élèves à effectuer des suppressions dans leur texte. Mais en 7^e à Marseille, les élèves ont aussi fait beaucoup de modifications lors des évaluations et lors de l'écriture d'un récit à partir d'images. Dans la classe de CM2 de La Ciotat, ce sont les fiches-conseils réalisées à l'attention des camarades qui ont généré des modifications lors des réécritures, sans que les suppressions soient forcément majoritaires. En classe de 6^e, le conte reste un genre pour lequel les élèves font de nombreuses suppressions. Les réécritures qui surviennent après les relectures de pairs amènent les élèves à opérer de nombreuses modifications. On note également une plus grande régularité des élèves quant au nombre d'opérations effectuées par rapport à ce qu'ils faisaient en CM2.

L'analyse a également permis de montrer qu'au brouillon, il y a plus de suppressions que d'ajouts, tandis qu'à la recopie, les ajouts sont plus nombreux que les suppressions. J'ai ainsi émis l'hypothèse qu'au brouillon, il est plus facile pour un élève de supprimer. En effet, l'élève fait ses choix textuels lors de la planification. Or, on sait que chez les scripteurs novices, les processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision) sont simultanés (cf. 2.1.1). Ainsi, les suppressions seraient plus apparentes sur le brouillon puisqu'elles témoigneraient de la réflexion en cours de

l'élève. Par ailleurs, lorsqu'il rédige sa version définitive, on peut penser que l'élève opère ses suppressions mentalement. Ainsi, logiquement, elles seraient moins nombreuses. Des entretiens d'explicitations pourraient être menés en ce sens pour corroborer ce résultat.

Au brouillon, on note que les opérations pertinentes sont majoritaires pour tous les élèves. En effet, en moyenne, seules moins de 10 % des opérations sont non pertinentes. On n'observe pas de différence notable selon le profil de l'élève ou selon le dispositif suivi. Concernant les dimensions textuelles, on a pu observer d'après mes résultats que les élèves s'intéressent en priorité à la construction du monde référentiel, puisque c'est sûrement par cette dimension textuelle que l'élève bâtit l'ossature de son texte (construction de l'intrigue, mise en place des personnages etc.) L'orthographe est la deuxième dimension textuelle la plus retravaillée par les élèves. J'ai émis l'hypothèse que les élèves pensent qu'il s'agit d'une priorité pour leurs enseignants. Les élèves se penchent ensuite sur la segmentation et le liage puisque là encore, les élèves pensent peut-être que les erreurs de ponctuation, de mise en page, de mise en paragraphes et de connecteurs sont souvent relevées par les enseignants. En revanche, la dimension énonciative est moins travaillée par les élèves, peut-être parce qu'elle est souvent induite par la consigne. Enfin, à La Ciotat, les élèves opèrent moins de suppressions dans la dimension socio-pragmatique, c'est-à-dire suite aux conseils donnés par les pairs et les enseignantes. Outre le fait que les élèves ont participé à moins de relectures collectives, et ont reçu moins d'annotations de la part de leurs enseignantes, on peut penser que les élèves de La Ciotat font globalement moins confiance à leurs camarades, dans la mesure où nombre d'entre eux ont des difficultés à l'écrit. Toutes ces hypothèses pourraient être confortées par d'autres recherches. Des entretiens d'explicitations avec les élèves ou des questionnaires permettraient peut-être de connaître les représentations des élèves quant à l'évaluation des textes par leurs enseignants. On pourrait ainsi mieux comprendre l'ordre de priorité dans les dimensions textuelles impactées. Concernant le travail des élèves quant à la dimension énonciative, un protocole de recherche pourrait être mis en place afin d'étudier l'influence de la consigne sur les choix énonciatifs. Par exemple, la distribution d'un même sujet dans plusieurs classes, mais assorti de consignes différentes dites à l'oral pourrait mettre en évidence des différences.

Les données ont permis de montrer que la part des opérations pertinentes est plus importante au brouillon que lors de la réécriture pour deux dimensions textuelles : la

segmentation et le liage, et l'orthographe. Nous avons vu que la maîtrise progressive de l'orthographe et de la segmentation et du liage en fin de cycle 3 peut permettre à l'élève de s'en éloigner lors de la réécriture, pour s'intéresser davantage à la dimension sémantique de son texte (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999). Ceci est à vérifier, d'autant que les chiffres montrent que le profil de l'élève n'a pas d'incidence particulière sur les résultats observés.

Enfin, en ce qui concerne l'empan des suppressions dans les textes des élèves, au regard des totaux, nous avons pu observer la répartition suivante : 1 mot > 2-5 mots > 6-10 mots > + de 10 mots > 0 mot. J'ai montré que mes résultats différaient de ceux de Fabre puisque dans mon corpus, une part importante des suppressions concernent des empan de texte assez longs, de 6 mots minimum (17.8 %). Ainsi, l'analyse quantitative nous amène à penser que les suppressions peuvent être le fruit d'une véritable stratégie engagée par l'élève.

Sur le plan qualitatif, si, dans les années 1990, Fabre a tout de même présenté quelques exemples de suppressions intéressantes opérées par les élèves, l'opération de suppression reste encore majoritairement associée à un désaveu ou à un échec dans les copies des élèves. L'analyse qualitative que j'ai présentée a permis au contraire de mettre en lumière des stratégies d'écriture positives de la part des élèves. Au terme de cette étude, on peut dire que les opérations de suppression peuvent montrer :

1. une acquisition de compétences langagières et textuelles dans quatre domaines :
 - l'orthographe : des suppressions, si minimes soient elles, témoignent de la vigilance orthographique dont font preuve les élèves ;
 - la mise en page : les suppressions de sauts de ligne ou d'alinéas révèlent la prise en compte de la structure du texte, notamment dans les descriptions et certaines suppressions de deux-points indiquent la mise en place d'un brouillon instrumental ;
 - la syntaxe phrastique : les suppressions de connecteur, notamment l'archicconnecteur *et*, et les suppressions de signes de ponctuation montrent que les élèves font de plus en plus coïncider la phrase graphique et la phrase syntaxique ;
 - la construction de la référence : quelques suppressions de reprises anaphoriques permettent de réorganiser le texte suite à des modifications ou de retravailler

certaines constructions syntaxiques, tandis que d'autres montrent une meilleure identification des référents.

2. une adaptation aux normes scolaires :

- les normes liées aux genres narratifs : de nombreuses suppressions montrent que les élèves apprennent les normes de ponctuation dans les récits et les éléments caractéristiques du récit épique ou du conte ;
- les normes liées à l'écriture des descriptions : des suppressions permettent aux élèves d'éviter de basculer dans le récit ;
- les normes liées à l'écriture des dialogues : les élèves suppriment pour respecter les règles de présentation spécifiques à l'écriture des dialogues, pour travailler les verbes de parole et pour retirer des répliques superflues ;
- les suppressions de commentaires métadiscursifs : les élèves répondent à la norme scolaire selon laquelle le narrateur doit être discret.

3. une modification de l'univers référentiel :

- la cohérence textuelle : certaines suppressions témoignent d'une révision globale du texte par l'élève ;
- la mise en scène des personnages : les élèves suppriment des passages qui perturbent la vision qu'on peut avoir du personnage (son rôle, l'adéquation entre son caractère et ses actions etc.) ;
- les points de vue : des suppressions révèlent une réflexion sur la dimension énonciative du texte.

Les dispositifs didactiques que j'ai mis en place m'ont permis d'en apprendre davantage sur les représentations que les élèves se font d'un bon texte et sur les dimensions du texte auxquelles ils sont les plus sensibles. Grâce à l'analyse quantitative, on remarque que, lors des relectures en triade, les erreurs d'orthographe et de conjugaison préoccupent beaucoup les élèves, sans doute parce que, d'une part, ce sont les plus faciles à repérer et que, d'autre part, ils imitent ce qu'ils pensent que le maître fait sur leurs copies. Par ailleurs, les pairs jugent négativement les textes « trop courts », ce qui montre une fois encore que les ajouts sont valorisés dans le travail de réécriture. Les répétitions sont pointées par les élèves, conformément aux normes scolaires. La ponctuation fait également l'objet de critiques, surtout lors de l'écriture des dialogues parce que ceux-ci sont en train d'être étudiés. Les indications portées sur les fiches-conseils sont fortement tributaires des apprentissages en cours. Les élèves signalent

parfois leurs incompréhensions face à certains passages du texte. Des problèmes syntaxiques sont relevés dans les copies, essentiellement en ce qui concerne l'ordre des mots ou les reprises anaphoriques.

En ce qui concerne le dispositif des suppressions guidées, les sujets de rédaction, qui étaient différents en 6^e2 et en 6^e5, ont amené les élèves à formuler des critiques variées. En 6^e2, alors que les élèves travaillaient sur le récit de Gilgamesh et d'Enkidu face au géant Humbaba, on observe que beaucoup de remarques surviennent suite à des problèmes d'incohérence textuelle. De plus, étant donné que les textes étaient assez longs, les pairs ont repéré des longueurs à plusieurs reprises. Enfin, les répétitions ont été à nouveau pointées. Majoritairement, les remarques adressées aux élèves étaient pertinentes, hormis pour le vocabulaire qui a posé problème aux lecteurs. En 6^e5, les élèves avaient travaillé autour du sujet du vase volé. Pour ce sujet, les pairs se sont intéressés en priorité au vocabulaire. Cependant, nous avons vu que le lexique posait problème, beaucoup de conseils sont malheureux, notamment à cause d'une méconnaissance des registres de langues. Les répétitions, quant à elles, sont à nouveau repérées et critiquées. En effet, le dialogue a posé des difficultés quant à la désignation des locuteurs. Comme dans la 6^e2, beaucoup de remarques ont été formulées suite à des problèmes d'incohérence textuelle.

Pour conclure, les deux dispositifs ont permis de souligner plusieurs tendances. Au niveau micro-textuel, nous avons vu que l'orthographe n'est pas la seule priorité lors de la relecture, et que les remarques visent aussi le texte dans son ensemble. Même si le vocabulaire pose de nombreux problèmes aux élèves, la tendance à censurer les expressions familières témoigne d'une bonne conscience des normes propres de l'écrit scolaire à visée d'imitation littéraire. Les répétitions sont largement repérées et contestées, pas toujours à bon escient, et même si on remarque des réécritures maladroites, j'ai relevé des reprises nominales synonymiques réussies. Enfin, la ponctuation spécifique à l'écriture d'un dialogue est en cours d'acquisition. Au niveau macro-textuel, nous avons vu que les élèves sont sensibles aux longueurs qui perturbent l'enchaînement des actions. Ils montrent des éléments de maîtrise quant à la description des personnages épiques. Les dispositifs soulignent le fait que des élèves sont capables de repérer également les éléments inutiles dans les descriptions ou des dialogues superflus qui n'apportent rien au niveau de la narration. Enfin, les élèves prennent en compte les normes scolaires : lorsqu'il y a des écarts vis-à-vis de la consigne, les pairs

repèrent le problème et le signalent à leurs camarades, ce qui engendre une réécriture importante.

Au-delà de ces résultats, l'analyse des dispositifs didactiques met tout d'abord en lumière le fait que l'opération de suppression n'est pas beaucoup travaillée en classe, puisque les élèves recommandent plutôt des ajouts ou des remplacements lors des relectures libres. Les enseignants privilégient plutôt des séances de réécriture qui permettent aux élèves d'enrichir leurs textes. Le remplacement est également une opération prisée puisqu'il permet d'éviter les répétitions, comme nous l'avons fait remarquer.

Nous avons vu par ailleurs qu'il existe une différence entre les suppressions sèches qui se contentent d'abandonner l'élément qui pose problème et les suppressions-amorces qui engagent l'élève dans une réécriture plus complexe : nous avons appelé ainsi une suppression suivie d'une autre opération (souvent un ajout ou un remplacement). Pour autant, on ne peut pas dire, au terme de notre étude, que les suppressions sèches soient la marque systématique du contournement d'un obstacle langagier. Bien au contraire, nous avons vu que toutes les suppressions peuvent avoir un impact positif sur le texte. Une suppression sèche ne déséquilibre pas forcément la production écrite comme je l'ai montré dans tous les exemples de la troisième partie.

J'ai également montré que les suppressions sèches ne sont pas majoritaires dans les réécritures des élèves, comme en témoigne la répartition des suppressions sèches et des suppressions-amorces dans la troisième partie. La plupart des critiques reçues sont traitées par les élèves par le remaniement du texte et une réécriture parfois complexe. Ainsi, pour les élèves, *supprimer* veut souvent dire *corriger* ou *remplacer*. Le dispositif pourrait être repensé afin d'éviter cet écueil. Cependant, peut-être qu'aux yeux des élèves, l'opération de suppression semble insuffisante. Il semblerait que le fait de supprimer ne soit pas directement associé à un travail précis. L'opération de suppression semble encore assimilée à une solution de facilité, voire à une certaine fainéantise. Il pourrait être intéressant de recueillir des réactions d'élèves vis-à-vis de certaines opérations d'écriture pour voir s'ils établissent une hiérarchie parmi celles-ci. Il faudrait vérifier que l'ajout est connoté positivement chez les élèves, voire chez les enseignants.

Enfin, les monographies d'élèves présentées dans la quatrième partie montrent que les suppressions, même si elles ne représentent qu'une partie des opérations du

brouillon, nous offrent des renseignements sur l'évolution d'un élève sur un point de langue précis. On constate que le chemin pour fixer une compétence peut être long pour un élève. Là encore, on voit à quel point les entraînements récurrents sont très profitables aux élèves. Dans les exemples que j'ai proposés, les suppressions n'appauvrissent pas les textes, ne perturbent pas la cohérence globale du récit et ne correspondent absolument pas à une stratégie de l'évitement chez les élèves. Bien au contraire, elles transcrivent une volonté d'amélioration dans la version finale. A ce titre, les suppressions mériteraient d'être davantage observées dans les productions scolaires de jeunes scripteurs.

Alors que plusieurs recherches didactiques ont proposé des dispositifs pour enseigner l'ajout (Garcia-Debanc, 2018), aucune ne s'est vraiment intéressée à des protocoles de travail permettent d'enseigner la suppression. Or plusieurs dispositifs pédagogiques pourraient être envisagés :

- l'analyse de plusieurs suppressions de fragments de texte – des pertinentes et des non pertinentes – pourrait permettre de faire travailler les élèves autour de la notion de cohérence textuelle ;
- alors que Bessonnat (2000) demandait à ses élèves d'expanser leurs textes par de multiples ajouts, on pourrait demander aux élèves de travailler en deux temps : expanser le texte puis le réduire au minimum, afin de travailler par exemple les ellipses narratives ou le choix de connecteurs ;
- la lecture de textes par les pairs, si elle était parfois dirigée vers les suppressions, pourrait mettre en évidence des redondances, des longueurs ou des incohérences comme nous l'avons vu avec notre dispositif, et les remarques recensées pourraient faire l'objet de débats en classe.

Comme le disait Garcia-Debanc (*ibid.*), il ne s'agit pas de sacraliser une opération d'écriture en particulier. Je partage son idée selon laquelle « le risque de formalisme vide est grand aussi lorsque certains proposent une grille listant les opérations d'écriture comme méthode universelle. » (*ibid.* : 207). Toutefois, comme elle le dit, « l'expérimentation systématique des différentes opérations d'écriture dans des dispositifs aménagés peut aider l'apprenti rédacteur à élargir la palette de ses interventions sur un texte en cours d'écriture ». (*ibid.*).

Grésillon insiste sur l'ambivalence de la suppression : « Paradoxalement, la rature est à la fois perte et gain. » (Grésillon, 2016 : 83-84). Ainsi, il peut être intéressant d'expliquer aux élèves que réécrire un texte ne veut pas toujours signifier qu'on ajoute ou qu'on remplace. L'opération de suppression a toute sa place dans les réécritures.

Enfin, mes analyses ont parfois créé un doute quant à la définition même des opérations de réécriture – ajout, suppression, remplacement et déplacement –, telles qu'elles sont définies par la critique génétique. En effet, bien souvent, le remplacement peut également être analysé comme une suppression suivie d'un ajout. Quant au déplacement, il n'est pas toujours aisé de le repérer. Lorsqu'il a lieu dans une même phrase, ou à l'intérieur d'un paragraphe, il est facilement identifiable. En revanche, on observe parfois des déplacements de groupes de mots qu'on retrouve beaucoup plus loin dans le texte. Au Congrès mondial de Linguistique française de 2014, Claire Doquet et Christophe Leblay sont revenus sur cette difficulté :

Cette question renvoie au fait que fondamentalement, les opérations d'écriture consistent en des ajouts et des suppressions, et leurs combinaisons éventuelles : remplacer, tout comme déplacer d'ailleurs, c'est supprimer puis ajouter. Il convient donc peut-être de poser l'ajout et la suppression comme les deux opérations fondamentales et de considérer le remplacement (et le déplacement, puisque le même genre de cas peut échoir) comme des combinaisons dont la réalisation s'effectue selon des modalités diverses : remplacement enchaîné ou remplacement en deux temps par exemple. (2014, np.)

Sans entretien d'explicitation avec les élèves, il convient d'être prudent sur l'analyse de certaines opérations. En effet, la chronologie de l'écriture est déterminante pour analyser des processus d'écriture. Mais finalement, pour les enseignants, il s'agit surtout de faire comprendre aux élèves qu'il leur faut repenser le texte, en poursuivant la réflexion sur le noyau sémantique de départ, mais en le remettant en mouvement sur tous les plans.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (2011), *La linguistique textuelle*, Paris : Armand Colin.
- ADAM J.-M. (2016), La linguistique textuelle et l'analyse de discours, dans le contexte des années 70, *Pratiques* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 17 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2931>
- ALAMARGOT D. (2009), Du rédacteur à l'écrivain : le point de vue de la psychologie cognitive, *La critique génétique*, Paris : ITEM/IMEC-Éditions.
- ALAMARGOT D., CHANQUOY L. (2001), *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers.
- ALBERT J.-P. (1993), *Écritures ordinaires*, Paris : POL éditeur, dir. Fabre Daniel.
- ALCORTA M. (2001), Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue française de pédagogie*, 137, pp. 95-103.
- ALLAL L., ROUILLER Y., SAADA-ROBERT M., WEGMULLER E. (1999), Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle, *Revue française de pédagogie*, 126, pp. 53-69.
- AURIAC-SLUSARCZYK E., BLASCO-DULBECCO M. (2010), Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique, *Synergies Pays Scandinaves*, 5, pp. 31-48.
- AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil.
- BARRE-DE MINIAK C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE MINIAK C. (2002a), Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, *Éduquer* [En ligne], 2, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 02 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>
- BARRE-DE MINIAK C. (2002b), Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions, *Pratiques*, 113/114, Metz, pp. 29-40.
- BARTHES R. (1984), *Le bruissement de la langue*, Paris : Éditions du Seuil (Essais critiques IV).
- BARTLETT E. J. (1982), Learning to revise : some component processes. In M. Nystrand (Ed.). *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, New York : academic press, pp. 345-363.

- BAUTIER E. (2005), Mobilisation de soi, exigences langagières et scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, pp. 51-71.
- BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : NRF.
- BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- BERRENDONNER A. (2002), Les deux syntaxes. Dans CHAROLLES M., LE GOFFIC P., MOREL M.-A. (éds). *Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? Verbum*, XXIV, 1-2, pp. 23-35.
- BESSONNAT D. (1991), Enseigner la ponctuation, *Pratiques*, 70, pp. 9-45.
- BESSONNAT D. (2000), Une année de réécriture en troisième, *Pratiques* 105/106, pp. 83-110.
- BISHOP M.-F. (2004), Communication, 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 14-18 avril 2004.
- BONNET C. (1994), *Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*. Lausanne : Centre vaudois de Recherches Pédagogiques.
- BONNET C., CORBLIN C., ELALOUF M.-L. (1998), *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne : CVRP.
- BORE C. (1994), Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3, *Repères*, 10, pp. 145-162.
- BORE C. (2000), Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*, 105/106, pp. 23-49.
- BORE C. (2011), L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire, *Pratiques* [En ligne], 149/150, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 12 octobre 2018. <https://journals.openedition.org/pratiques/1709>
- BORE C., ELALOUF M.-L., (2017), Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles, *Corpus*, 16, pp. 31-63.
- BOSREDON C. (2014), Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves, *Pratiques*, 161/162, pp. 161-162.
- BOUTAN P. (1996), « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du Français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin.
- BRACEWELL R. J. (1980), Writing as a cognitive activity, *Visible language*, XIV, pp. 400-422.
- BRISSAUD C., (2011), Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ?, *Pratiques* 149/150, pp. 207-226.

- BRUNET E. (2015), La répétition dans la phrase. Etude statistique, *Semen* [En ligne], 38, mis en ligne le 24 avril 2015, consulté le 17 décembre 2018.
- BUCHETON D. (1995a), *Ecritures, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang.
- BUCHETON D. (1995b), Aider l'élève à se devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger, *Recherches*, 23, pp. 107-116.
- BUCHETON D. (2013), Faire advenir le sujet écrivain, Communication à l'AFEF, Paris, janvier 2013.
- BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Retz.
- BUCHETON D., BAUTIER É. (1996), Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, *Le Français aujourd'hui*, 113, pp. 24-32.
- CAMERON C.-A., LEE K., WEBSTER S., MUNRO K., HUNT A.-K., LINTON M.-J. (1995), Text cohesion in children's narrative writing. *Applied psycholinguistics*, 16, 3, pp. 257-269.
- CAPPEAU P., ROUBAUD M.-N. (2018), *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- CATACH N. (1980), *L'orthographe française*, Paris : Nathan Université.
- CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION EN EDUCATION Saint-Cloud (1972), *La pédagogie du français au XIXe siècle, Instructions et textes officiels, 1793-1912*, CRDP Limoges.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002), *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave éditions – CRDP Académie de Versailles.
- CHANQUOY L. (1991), *Ponctuation et connecteurs : Acquisition et fonctionnement. Etudes comparatives chez l'enfant et l'adulte (méthodes off-line et on-line)*, Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Bourgogne.
- CHAROLLES M. (1978), Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (approche théorique et études des pratiques pédagogiques), *Langue française*, 38, pp. 7-41.
- CHAROLLES M. (1988), *Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences*, *Pratiques*, 57, pp. 3-13.
- CHAROLLES M. (1993), Les plans d'organisation du discours et leurs interactions, dans MOIRAND S. et al., *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne : Peter Lang, pp. 301-315.

- CHAROLLES M., COMBETTES B. (1999), Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*, 121, pp. 76-116.
- CHERVEL A. (1985), Les origines de l'enseignement de la rédaction, *Le français aujourd'hui*, 70, pp. 93-98.
- CHISS J.-L. et DAVID J. (2011), L'orthographe du français et son apprentissage, *Le français aujourd'hui*, 5, HS01, p. 233-244.
- CHISS J.-L. et DAVID J. (2018), *Didactique du français, enjeux disciplinaires et étude de la langue*, Paris : Armand Colin.
- CLANCHE P. (1992), L'enfant de neuf ans, le réel et l'imaginaire ou l'inéluctable pesanteur de la vérité, *Cahiers Binet-Simon*, 632, pp.21-35.
- COGIS D. (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris : Delagrave.
- COLIN, D. (2014), *Analyses des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université d'Orléans.
- COLOGNESI S., DESCHEPPER C. (2018), La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes, *Le français aujourd'hui*, 203, pp. 63-72.
- COMBETTES B. (1978), Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française*, 38, pp. 74-86.
- COMBETTES B. (1983), *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles-Paris : De Boeck-Duculot.
- CRINON J., MARIN B. (2010), Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs, *Revue française de linguistique appliquée*, XV-2, pp. 85-99.
- CRINON J., MARIN B., CAUTELA A. (2008), *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*, Communication au Congrès Mondial de Linguistique Française.
- DABENE M. (1991), Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères*, 4, pp. 9-22.
- DAVID J. (2001), Ecriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs, *Repères*, 23, pp. 33-53.
- DE BEAUGRANDE R., DRESSLER W. U. (1981), *Introduction to text linguistics* London ; New York : Longman.
- DELCAMBRE I. (2007), Du sujet scripteur au sujet didactique, *Le français aujourd'hui*, 157, pp. 33-41.

- DESROCHERS M.-E., DEBEURME G. (2017), Le forum de coélaboration de connaissances (FCC) : une base de données à analyser, *Corpus*, 16, pp. 239-264.
- DJEBBOUR S., LARTIGUE R. (1994), Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3, *Repères*, 9, pp. 119-132.
- DOQUET C., LEBLAY C., (2014), Temporalité de l'écriture et génétique textuelle : Vers un autre métalangage ? Communication au Congrès Mondial de Linguistique Française, Institut de Linguistique Française, Juillet 2014, Berlin, Allemagne.
- DOQUET C., DAVID J., FLEURY S. (2017), Introduction au numéro « Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement », *Corpus*, 16, pp. 7-13.
- DORMOY D. (1996), Narrateur et point de vue ou comment raconter, *Repères*, 13, pp. 165-190
- DOSNON O. (1996), Imaginaire et créativité, éléments pour un bilan critique, *Pratiques*, 89, pp. 5-24.
- DUBORGEL B. (1992), *Imaginaire et pédagogie*, Toulouse : Privat.
- ELALOUF M.-L. (2016), L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014, *Pratiques*, 169/170, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017, <https://journals.openedition.org/pratiques/3150>.
- ELALOUF M.-L. (dir.), BERTUCCI M.-M. & BORE C. *et al.* (2005), *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Versailles : CRDP de l'académie de Versailles.
- FABRE C. (1988), Les débuts de la ponctuation au C. P. *Etudes de linguistique appliquée*, 73, pp. 59-70.
- FABRE C. (1990), *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : éditions Céditel.
- FABRE-COLS C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Montrouge : ESF éditeur.
- FAYOL M. (1981), *L'Organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- FAYOL M. (2013), *L'acquisition de l'écrit*, Paris : PUF, Que sais-je ?
- FEUILLARD C. (1989), *La syntaxe fonctionnelle dans le cadre des théories linguistiques contemporaine*, Thèse d'état non publiée, Université Paris 5.

- FLAWELL J.-H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving in RESNICK L.-B. *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum associates, pp 231-235.
- FOURNIER N. (2001), Expression et place des constituants dans l'énoncé en français classique : la relation sujet-verbe et la relation verbe-objet, *Langue française*, 130, pp. 89-107.
- GALBRAITH D. (1992), Conditions for discovery through writing, *Instructional Science*, vol. 21, 1/3, pp. 45-71.
- GARCIA-DEBANC C. (1986), Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (1996), Consignes d'écriture et création, *Pratiques*, 89, pp. 69-88.
- GARCIA-DEBANC C. (1998), Transpositions didactiques et chaîne de reformulations des savoirs : le cas des connecteurs, *Pratiques*, 97/98, pp. 133-152.
- GARCIA-DEBANC C. (2018), Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3, *Repères*, 57, pp. 185-208.
- GARCIA-DEBANC C., LEBRUN B., MAS M. (1984), Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture, *Repères*, 63, pp.5-12.
- GRESILLON A. (1994), *Éléments de critique génétique*, Paris : PUF.
- GRESILLON A. (2016), *Éléments de critique génétique, lire les manuscrits modernes*, Paris : CNRS éditions.
- GROUPE EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris : Hachette.
- GORNIKIEWICZ J., MARCZUK B., PIECHNIK I. (2016), Introduction à la linguistique textuelle, Études sur le texte dédiées à Halina Grzmil-Tylutki, Kraków, Biblioteka Jagiellońska, pp. 15-58.
- GUNNARSSON-LARGY C., AURIAC-SLUSARCZYK E. (2013), *Écriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, Louvain-la-Neuve, Paris : Académia, L'Harmattan.
- HAGEGE C. (1985), *L'homme de paroles*, Paris : Fayard.
- HALTE, J.-F. (1981), Pour changer l'écriture, *Pratiques*, 29, pp. 23-46.
- HAMEZ M.-P. (2015) L'enseignement de l'écriture dans les textes officiels des XIX^e siècle, XX^e et XXI^e siècles pour le français langue première et seconde dans les établissements du secondaire en France : le rôle de l'enseignant, *Revue canadienne des*

jeunes chercheurs en éducation, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 6, 2, pp. 52-61.

HAY L. (1986-1987), Nouvelles notes de critique génétique : la troisième dimension de la littérature, *Texte*, 5/6, pp. 313-328.

HAYES J.R., FLOWER L.S. (1980), Identifying the organization of writing processes . In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ : L.E.A pp. 3-30.

IFOP/OXFORD (2016), Les jeunes français de 12 à 25 ans et l'écriture manuscrite, <https://www.ifop.com/publication/les-jeunes-francais-de-12-a-25-ans-et-lecriture-manuscrite/>

JAFFRE, J.-P. (1988), Lecture et production graphique chez les jeunes enfants : l'exemple du domaine extralphabétique, *Langue française*, 80, pp. 20-32.

KAICI A. (1991), *La pratique de la rédaction au cycle d'observation des collèges : analyse des effets de quelques modes de sollicitation à l'écriture appliqués à des élèves en échec*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Bordeaux 2.

KHOMSI A. (1992), Comprendre un texte ironique : le cas d'élèves du cycle professionnel, *Pratiques*, 76, pp. 103-115.

KERVYN B., FAUX J. (2014), Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, 161/162, <https://journals.openedition.org/pratiques/217>, consulté le 10 août 2015.

KRISTEVA J. (1969), *Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil, Essais.

LAHIRE B. (2010), La transmission familiale de l'ordre inégal des choses, *Regards croisés sur l'économie*, 7, pp. 203-210.

LAMMERTYN P. (2000), La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes, *Repères*, 21, pp. 53-77.

LUMBROSO O. (2010), Pour une didactique du préréactionnel, *Genesis*, 30, pp. 177-184.

LUMBROSO O., GOMEZ F., MACKÉ J.-B. (2015), Modèles didactiques innovants en recherche sur l'écriture, à l'ère du numérique : l'exemple du groupe OZER, communication au Congrès, *Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*, Octobre 2015, Saclay, Ecole Polytechnique, France.

MAS M. (1991), Savoir écrire, c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire, *Repères*, 4, pp. 23-34.

- MAS M., GARCIA-DEBANC C., ROMIAN H., SEGUY A., TAUVERON C., TURCO G. (1991), Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? INRP.
- MASSERON C. (2004), Les paradoxes de CAR, entre énoncés et discours - ou les difficultés d'un traitement *didactique* des connecteurs. *Linx*, 51, 107-127.
- MASSERON C., SCHNEDECKER C. (1988), Le mode de désignation des personnages, *Pratiques*, 60, pp. 98-123.
- MCCUTCHEN D. (1998), Une théorie de la capacité de la rédaction : la mémoire de travail dans la composition, dans PIOLAT A., PELISSIER A. (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Lausanne, Paris : Delachaux & Niestlé.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (1992), *La maîtrise de la langue au collège*.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2008), Bulletin officiel, Hors-série n°3 du 19 juin 2008
https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2015), Bulletin officiel n°11, 26 novembre 2015
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- MOISAN C. (2014), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Education nationale.
- MORRIS C. (1974), Fondements de la théorie des signes, *Langages*, 35, pp. 15-21.
- NOWAKOWSKA A. (2005), Jean-Michel Adam, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, *Cahiers de praxématique*, 44, pp. 169-214.
- PAGET D. (2015), « On apprend à parler, écrire, lire en parlant, écrivant et lisant... » Cahiers pédagogiques, mis en ligne le 23 avril 2015, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/On-apprend-a-parler-ecrire-lire-en-parlant-ecrivant-et-lisant>.
- PAOLACCI V., FAVART M. (2010), Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique, *Langages*, 177, pp. 113-128.
- PAOLACCI V., ROSSI-GENSANE N. (2012), Quelles images de la phrase dans les écrits d'élèves de fin d'école primaire française ? Description linguistique et réponses didactiques aux difficultés des élèves, Communication au Congrès Mondial de Linguistique Française.

- PAOLACCI V., ROSSI-GENSANE N. (2014), Ponctuation et écrits d'élèves : une conception différente de la phrase pour enseigner la ponctuation autrement. *Le français aujourd'hui*, 4, pp. 115-125.
- PENLOUP M.-C. (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens, des constats aux perspectives didactiques*. Issy : ESF.
- PENLOUP M.-C. (2002), Questions scolaires à l'écriture extrascolaire, *Pratiques*, 115/116, pp. 195-203.
- PETILLON S. (2010), Psychologie cognitive et production écrite : de l'effet « épistémique » à la catalyse, *Genesis*, 30, pp. 197-206.
- PEYTARD J. (1970), Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, 6, pp. 35-47.
- PILORGE J.-L. (2010), Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves, *Pratiques*, 145/146, pp. 85-103.
- PIOLAT A. (2004), Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Linx*, 51, pp. 55-74.
- PLANE S. (1994), *Ecrire au collège, didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- PLANE S. (2006), Médium d'écriture et écriture littéraire, *Le français aujourd'hui*, 153, pp. 33-40.
- PLANE S. (2014), Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4, Redonner toute sa place à l'écriture et à son apprentissage, www.education.gouv.fr/csp/
- REUTER Y. (1996), Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture, *Pratiques*, 89, pp. 25-44.
- RONDELLI F. (2013), La phrase segment textuel « de base » ? Choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants, *Le français aujourd'hui*, 81, pp. 71-81.
- ROSSI-GENSANE N., PAOLACCI V. (2016), La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ? *Lidil*, 54, pp. 35-53.
- ROUBAUD M.-N. (2016), La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *Lidil*, 54, pp. 93-114.
- ROUBAUD M.-N., GARCIA-DEBANC C. (2014), L'approche d'anomalies dans des textes narratifs d'élèves de fin d'école primaire (10-11 ans). Quelques pistes pour la lecture des textes par les enseignants. AVANZI M., CONTI V., CORMINBOEUF G., et

- al., *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin*. Bruxelles : Peter Lang, pp. 307-325.
- SCHAEFFER J.-M., DUCROT O. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Seuil, p. 623
- SEARLE J. R. (1972), *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, Paris : Hermann.
- SEGUIN J.-P. (1993), *L'invention de la phrase au XVIIIe siècle*. Louvain-Paris : Peeters.
- SLAKTA D. (1975), L'ordre du texte, *Etudes de linguistique appliquée*, 19, pp. 30-42.
- SOMMERS N. (1980), Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers, *College Composition and Communication*, 31, 4, pp. 378-388.
- TAUVERON C. (1995), *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé 1995.
- TAUVERON C. (1996), Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?, *Repères*, 13, pp. 191-210.
- TAUVERON C. (1999), Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1^{er} degré de l'INRP, *Repères*, 20, pp. 57-79.
- TAUVERON C. (2007), Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur, *Le français aujourd'hui*, 157, pp. 75-82.
- TAUVERON C. (2018), La vie secrète du personnage, *Le français aujourd'hui*, 201, pp. 13-24.
- TAUVERON C., SEVE P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris : Hatier.
- TESTENOIRE P.-Y. (2017), Transcrire des écrits scolaires : entre philologie et génétique textuelle, *Corpus*, 16, pp. 87-109.
- TREMBLAY O. (2004), Pour une approche structurée de l'enseignement-apprentissage du lexique, dans CALAQUE E, DAVID J. *Didactique du lexique*, Louvain-la-neuve, De Boeck.
- VENARD A., CRINON J., SAVATOVSKY D., TOURIGNY F. (2006), Présentation : enseigner l'écriture littéraire, *Le français aujourd'hui*, 153, pp. 3-6.
- VIPREV J.-M. (2011), Jean-Michel Adam, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, compte-rendu de lecture, *Semen*, 32, pp. 182-185.
- YDE P., SPOELDERS M. (1985), Text cohesion : An exploratory study with beginning writers, *Applied Psycholinguistics*, 6, pp. 407-415.

Œuvres utilisées par les enseignants :

Littérature de fiction et littérature de jeunesse :

BALZAC H. (2012), *Le Père Goriot*, version abrégée, Paris : Le livre de poche jeunesse.

CASSABOIS J. (2014), *Le premier roi du monde, l'épopée de Gilgamesh*, Paris : Le livre de poche.

CHEDID A. (2007), *L'Enfant des manèges et autres nouvelles*, Paris : Flammarion, Etonnants classiques.

DAHL R. (2013) *Matilda*, Paris : Gallimard, Folio junior.

GRIMM FRERES (2011), *Contes*, Cologne : Taschen.

HITCHCOCK A. (2000), *Le Perroquet qui bégayait*, trad. par VOLKOFF V., Paris : Le livre de poche jeunesse.

HOMERE (2014), *L'Odyssée*, version abrégée, Paris : Le livre de poche jeunesse.

HUGO V. (2013), *Les Misérables*, version abrégée, Paris : Ecole des loisirs, classiques abrégés.

LAMARTINE A. (1981), *Méditations poétiques*, Paris : Gallimard Poésie.

PAGNOL M. (2004), *La Gloire de mon père*, Paris : éditions de Fallois.

PENNAC D. (2012), *Les aventures de Kamo*, Paris : Gallimard Jeunesse.

PEREC G. (1974), *Espèces d'espaces*, Paris : éditions Galilée.

PERRAULT C. (2006), *Contes*, Paris : Le livre de poche, classiques.

QUENEAU R. (1941), *Les temps mêlés*, Paris : Gallimard.

TARDI J. (2007), *Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*, Paris : Casterman.

VERNE J. (1977), *Vingt mille lieues sous les mers*, Paris : Ecole des loisirs, classiques abrégés.

VERNE J. (2005), *Voyages et aventures du capitaine Hatteras*, Paris : Folio classique.

Œuvres picturales :

DEGAS E. (1884-1886), *Repasseuses*, Paris, Musée d'Orsay.

GERICAULT T. (1818-1819), *Le Radeau de la Méduse*. Paris, Musée du Louvre.

Manuels scolaires :

BESCHERELLE, LE VOCABULAIRE POUR TOUS, Hatier, 2013.

CAHIER DE FRANÇAIS 6^e, Bertagna C., Carrier-Nayrolles, F., Hachette, 2017.

FRANÇAIS 6^e cycle 3, Eon du Val S., Le livre scolaire, 2016.

FRANÇAIS 6^e cycle 3, Eon du Val S., Le livre scolaire, 2013.

L'ILE AUX MOTS FRANÇAIS CM1, Bentolila A., Paris, Nathan, 2009.

Table des annexes

ANNEXE 1 EXTRAIT DU BULLETIN OFFICIEL HORS-SÉRIE N°3 DU 19 JUIN 2008 ET EXTRAIT DU BULLETIN OFFICIEL SPÉCIAL N° 6 DU 28 AOÛT 2008.....	392
ANNEXE 2 EXTRAIT DU BULLETIN OFFICIEL DU 26 NOVEMBRE 2015.....	406
ANNEXE 3 DOCUMENTS D'AIDE POUR LA RÉDACTION DU RÉCIT D'AVENTURES DANS LA CLASSE DE CM2 DE LA CIOTAT.....	418
ANNEXE 4 DOCUMENTS D'AIDE POUR DEUX PRODUCTIONS D'ÉCRITS EN CLASSE DE 6 ^E 5 À MARSEILLE	422
ANNEXE 5 DOCUMENTS D'AIDE À LA PRÉPARATION DE PRODUCTION D'ÉCRITS DANS LA CLASSE DE 6 ^E 2 DE MARSEILLE.....	426
ANNEXE 6 EXEMPLE DE FICHE-CONSEIL RÉALISÉE DANS LE CADRE DES SÉANCES DE RELECTURES EN TRIADE	431
ANNEXE 7 EXEMPLE DE FICHE-CONSEIL « SPÉCIAL SUPPRESSION » RÉALISÉE DANS LE CADRE DES SÉANCES DE RELECTURES EN TRIADE.....	432
ANNEXE 8 NOTICE DU CD-ROM	433
ANNEXE 9 DONNÉES CHIFFRÉES EXTRAITES DE LA BASE.....	435

Annexes

Annexe 1

Extrait du Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 et Extrait du Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

Extrait du Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 :

FRANÇAIS : Cycle des approfondissements

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte.

L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves.

1 - Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.

Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

2 - Lecture, écriture

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements.

L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

Lecture

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.

Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

3 - Étude de la langue française

Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement

choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulière.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

Grammaire

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2.

L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

La phrase

- Connaissance et emploi pertinent des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative, des formes affirmative et négative.
- Repérage de la différence entre voix active et voix passive.
- Utilisation adéquate des signes de ponctuation usuels.

Les classes de mots

- Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.
- Utilisation adéquate de la substitution pronominale, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).

Les fonctions des mots

- Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe : compléments d'objet direct, indirect et second, compléments

circonstanciels (de lieu, de temps).

- Compréhension de la notion de circonstance.
- Identification de l'attribut du sujet.
- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.

Le verbe

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et compréhension de leurs règles de formation.
- Première approche de la valeur des temps verbaux et en particulier des temps du passé.
- Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'*être* et *avoir* aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple ; passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel présent ; à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.
- Conjugaison d'*aller*, *dire*, *faire*, *pouvoir*, *partir*, *prendre*, *venir*, *voir*, *vouloir* aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, conditionnel présent, à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.
- Utilisation à bon escient des temps étudiés.

Les accords

Connaissance et utilisation :

- des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ;
- des règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe ;
- des règles de l'accord du participe passé construit avec être (non compris les verbes pronominaux) et avoir (cas du complément d'objet posé après le verbe).

Les propositions

- Distinction entre phrase simple et phrase complexe ; entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée.

Orthographe

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés

assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés.

Orthographe grammaticale

- Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (*à-a, où-ou...*).
- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (*en -al, - eau, - eu, - ou ; en -s, - x, - z*) et de certains adjectifs (*en -al, - eau, - s, - x*) sont mémorisées.

Orthographe lexicale

- L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/ss, ç/ç, c/qu, g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n* devenant *m* devant *m, b, p*) est maîtrisée.
- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée.

L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

Extrait du Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 :

I. L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique

1. Grammaire

Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus. Cet enseignement prend appui sur les savoirs grammaticaux acquis à l'école primaire, qu'il approfondit et enrichit, rendant ainsi possible l'apprentissage d'autres notions. L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture. La leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable

aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune. La connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée. Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif...) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues. Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français. L'attention portée aux faits de langue a également sa place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises. Le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année, pour harmoniser les apprentissages entre les classes et éviter les répétitions pour les élèves. La progression est ainsi soigneusement ménagée. Cependant, certaines notions peuvent être abordées à différents niveaux selon leur degré de complexité. Cela n'exclut pas les révisions jugées nécessaires par le professeur selon les besoins identifiés chez ses élèves. Au collège, le programme privilégie l'apprentissage de la grammaire de la phrase. Quelques-uns des apports majeurs de la linguistique sont introduits à partir de la classe de Quatrième dans la mesure où ils sont exprimables en termes simples et clairs et où ils désignent des faits de langue dont la compréhension est primordiale (la cohérence textuelle et l'énonciation). Il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture et d'écriture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme. Le plan que propose le programme pour chaque année n'est pas destiné à être suivi tel quel : l'ordre est celui que décide librement le professeur, l'essentiel étant que toutes les notions figurant au programme aient été enseignées en classe et assimilées par les élèves.

2. Orthographe

Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle. Le professeur de français accorde donc une attention constante à l'acquisition d'une bonne maîtrise de l'orthographe par

ses élèves. Il s'assure notamment de leur capacité d'orthographier correctement leur propre texte. L'acquisition de la compétence orthographique est indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire et au lexique. Elle rend nécessaire un apprentissage raisonné et régulier, étroitement articulé avec ces séances : le professeur veille à la mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées. L'acquisition de la compétence orthographique dépend aussi de la capacité de l'élève à réfléchir sur ce qu'il écrit lui-même et sur ce qui est écrit par d'autres : des activités sont fréquemment organisées à cette fin. En particulier, le professeur conduit l'élève à revenir sur ses erreurs, à les identifier, à les analyser et à les corriger. L'élève apprend par ailleurs à consulter et à utiliser régulièrement et méthodiquement le dictionnaire, le manuel de grammaire, le guide de conjugaison ou encore à se servir, avec discernement et sans y voir un outil qui le dispenserait de la réflexion, d'un logiciel de correction orthographique adapté. Les formes d'évaluation de l'orthographe sont multiples et, usant de la liberté pédagogique qui lui est laissée, le professeur saura trouver les plus pertinentes pour sa classe. Les réécritures constituent une forme d'évaluation de la compétence orthographique intéressante, qu'il s'agisse pour l'élève de récrire son propre texte ou celui d'autrui. Parmi tous les types de dictées auxquels le professeur peut avoir recours (dictée-copie, dictée dialoguée...), la dictée de contrôle est une modalité indispensable d'évaluation de la compétence orthographique. Soigneusement choisie, elle est propre à concentrer l'attention de l'élève sur ce qu'il écrit. Le professeur en fait un exercice motivant et stimulant. A cette fin, il précise soigneusement les critères d'évaluation et établit une progression en fonction des difficultés propres à ses classes. NB : Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l'orthographe proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française (Journal officiel de la République française du 6 décembre 1990). Pour l'évaluation, il tient également compte des tolérances grammaticales et orthographiques de l'arrêté du 28 décembre 1976 (Journal officiel de la République française du 9 février 1977).

3. Lexique

Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège. La maîtrise de la langue française, c'est-à-dire la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à

l'oral, suppose une connaissance précise du sens des termes utilisés, de leur valeur propre en fonction des contextes et du niveau de langue auquel ils appartiennent. D'année en année, le collège devient l'espace de cet apprentissage et de son approfondissement. Toutes les activités de l'enseignement du français – écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue – y concourent, mais le lexique doit lui-même faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi, donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations. Il convient de développer des activités spécifiques autour du lexique, afin de favoriser son acquisition et d'envisager les différentes relations, sémantiques ou formelles, qui le structurent. Les approches de l'analyse du lexique sont diversifiées : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue. Le programme fixe, année après année, les notions et les domaines dont l'élève doit s'approprier le lexique. La progression définit des contenus par année qui donnent lieu à des travaux spécifiques approfondis, sans pour autant en exclure l'approche à d'autres moments du cycle. Le professeur s'attache particulièrement, dès la classe de Quatrième et surtout en Troisième, à élargir progressivement le vocabulaire abstrait, en relation avec le maniement des idées et la structuration de la pensée, afin de faciliter la transition du collège au lycée. Il conduit également les élèves à repérer et comprendre, au-delà du sens explicite d'un terme, d'autres effets de sens. L'usage des dictionnaires, sous quelque forme que ce soit, en version imprimée ou numérique, est encouragé par une pratique constante, tant pour aider à la réalisation des activités menées en classe que pour éveiller la curiosité des élèves et susciter leur goût de l'expression juste. Le dictionnaire constitue un outil de travail : il assure la correction orthographique et il permet d'explorer l'univers des mots afin de les utiliser à bon escient.

II. La lecture

1. Fonder une culture humaniste

Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes

œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux. Le socle commun de connaissances et de compétences prévoit, au titre de la culture humaniste (pilier 5) que, tout au long de la scolarité au collège, les élèves soient « préparés à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (L'Iliade et L'Odyssée, récits de la fondation de Rome, La Bible) » et que soit ménagée en classe une « première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde, en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de La Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ». L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. Dans tous les cas, le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire. Année après année, selon une progression chronologique qui permet d'établir des relations avec le programme d'histoire, les élèves sont conduits à lire et à étudier des œuvres littéraires. Ils apprennent d'une part à les situer dans un contexte historique et culturel, d'autre part à les analyser en fonction des genres et des formes auxquels elles appartiennent. Ces démarches conjointes leur permettent de percevoir de manière vivante les échos que les œuvres entretiennent entre elles à travers le temps. Les relations avec les autres formes d'art, liées au contexte culturel ou à des thèmes, sont mises en évidence pour construire une culture structurée et partagée. La lecture des images, fixes ou animées, contribue également à la fondation d'une culture humaniste. Elle favorise la compréhension des œuvres littéraires étudiées en privilégiant des prolongements artistiques et en affinant la perception des contextes historiques et culturels.

2. Lecture analytique, lecture cursive

Pour fonder cette culture humaniste, le professeur de français construit sa progression à partir de la découverte et de l'étude de textes littéraires. Chaque année, les élèves sont invités à lire plusieurs œuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial. L'étude d'œuvres intégrales et la lecture d'extraits s'articulent à cette fin. Le professeur doit s'assurer de la capacité de ses élèves à lire des œuvres intégrales, en tenant compte du niveau de chacun. Il développe leurs compétences en lecture et les amène progressivement à être

des lecteurs autonomes. Il cherche à susciter le goût et le plaisir de lire. Le professeur fait aussi découvrir et étudier des textes documentaires et des textes de presse. Dans la mesure du possible, il associe le professeur documentaliste à sa démarche. On distinguera deux approches possibles des textes : la lecture analytique et la lecture cursive. La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée. En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens. La lecture analytique peut porter soit sur un groupement de textes, soit sur une œuvre intégrale. L'étude de l'œuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève. En classe, elle combine la lecture analytique d'extraits avec un parcours transversal, qui peut être organisé à partir d'une question ou d'un thème donné. La lecture cursive est une lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d'œuvres accessibles. La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d'œuvres. Qu'elle revienne sur le passé ou qu'elle ouvre sur le monde d'aujourd'hui, elle contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les œuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des œuvres classiques. Le professeur choisit des textes de qualité adaptés à ses élèves et à son projet pédagogique. Cette lecture personnelle de l'élève n'exclut pas le recours à la lecture cursive, en classe, de textes ou documents destinés à éclairer l'étude qui est en cours. Ces différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi. Elles s'attachent dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire.

3. La lecture de l'image

L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'œuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée. Dans une démarche comparable à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées, que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse. De la Sixième à la Troisième, l'approche de l'image est toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral. La lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et domaines abordés durant l'année. Elle permet également un accès à l'histoire des arts.

III. L'expression écrite

La correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège. C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. De la même façon, l'étude systématique des faits de langue permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite. Les éléments des programmes par cycle (Sixième/Cinquième-Quatrième/Troisième) précisent les modalités et la progression de ces activités. L'entraînement à l'écrit porte sur tous les faits de l'écriture, ponctuels ou globaux, qu'il s'agisse d'énoncés brefs - une phrase - ou de textes complets. Cet entraînement est constant et intervient à différents moments dans l'organisation de la

classe de français. Toute séance d'analyse de textes littéraires comporte avant la séance, pendant, à la fin ou après, des travaux d'écriture. Les activités d'écriture sont variées. Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes. Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. Cette activité est pratiquée régulièrement tout au long de la scolarité au collège. Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse. L'évaluation des compétences porte sur des travaux d'écriture de formes variées. Les élèves rédigent un texte abouti au moins toutes les trois semaines. La longueur des textes à rédiger évolue de la Sixième à la Troisième ; l'objectif à atteindre en fin d'année scolaire est fixé pour chaque classe. Les exigences attendues sont la correction de l'expression, la cohérence de la composition, le respect des consignes, la richesse et la sensibilité de l'invention.

IV. L'expression orale

Tout au long des quatre années de collège, un véritable apprentissage de l'oral se construit en classe de français. Il se fonde sur la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression d'émotions et de réflexions personnelles. Il passe aussi par la reformulation de la pensée des autres. C'est à ce titre que le travail de l'oral aide à l'acquisition des compétences définies dans les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences (« Les compétences sociales et civiques » ; « L'autonomie et l'initiative ») et contribue à faire du collège une école d'ouverture à l'autre et de tolérance. Sous la conduite du professeur, les élèves prennent la parole fréquemment, avec mesure et de façon organisée. Le professeur veille à ce qu'ils s'expriment avec clarté et précision, dans un niveau de langue approprié. Il les encourage régulièrement à expliciter leur pensée et à se soucier d'être compris de leur auditoire. Il crée des situations propices à un véritable échange entre eux. L'oral s'enseigne comme l'écrit. Le professeur met donc en place des exercices variés et progressifs qui permettent aux élèves d'améliorer la

qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. C'est dans ce cadre que prennent place en particulier la récitation (en liaison avec les textes 4 étudiés), la lecture à haute voix, l'exposé, le compte rendu, les échanges organisés. Ces exercices donnent lieu à une évaluation.

Annexe 2

Extrait du Bulletin Officiel du 26 novembre 2015

Langage oral :

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
<p>Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention portée aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches...) et repérage de leurs effets. - Maintien d'une attention orientée en fonction du but. - Identification et mémorisation des informations importantes, enchaînements et mise en relation de ces informations ainsi que des informations implicites. - Repérage et prise en compte des caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation ...), du lexique et des références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu. - Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension et verbalisation de ces difficultés et des moyens d'y répondre. - Vigilance critique par rapport au langage écouté. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique de jeux d'écoute (pour réagir, pour comprendre, etc.). - Écoute à partir de supports variés (textes lus, messages audio, documents vidéo, leçon magistrale) et dans des situations diverses (écouter un récit, un poème pour apprendre à élaborer des représentations mentales, développer sa sensibilité à la langue ; écouter et voir un documentaire, une émission pour acquérir et enrichir des connaissances, confronter des points de vue, analyser une information...). - Restitution d'informations entendues. - Utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission. - Explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, identification du thème ou des personnages, mots clés, reprises, liens logiques ou chronologiques...). - Activités variées permettant de manifester sa compréhension : répétition, rappel ou reformulation de consignes ; récapitulation d'informations, de conclusion ; reformulation, rappel du récit (« racontage ») ; représentations diverses (dessin, jeu théâtral...) ; prise de notes.
<p>Parler en prenant en compte son auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances ; - pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite ; - pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral. - Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). - Organisation et structuration du propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.). - Techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier). - Techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulations de réactions à des propos oraux, à une lecture, à une œuvre d'art, à un film, à un spectacle, etc. - Justification d'un choix, d'un point de vue. - Partage d'un ressenti, d'émotions, de sentiments. - Apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques). - Travail de préparation de textes à lire ou à dire de mémoire. - Entraînements à la mise en voix de textes littéraires au moyen d'enregistrements numériques. - Réalisation d'exposés, de présentations, de discours. - Utilisation d'oraux et d'écrits de travail (brouillons oraux et écrits, notes, fiches, cartes heuristiques, plans) pour préparer des prises de parole élaborées. - Constitution d'un matériau linguistique (mots, expressions, formulations) pour les présentations orales. - Utilisation d'écrits supports pour les présentations orales (notes, affiches, schémas, présentation numérique). - Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations.

Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées (séances d'apprentissage ordinaire, séances de régulation de la vie de classe, jeux de rôles improvisés ou préparés).

- Prise en compte de la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identification des points de vue exprimés.
- Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...).
- Mobilisation d'actes langagiers qui engagent celui qui parle.
- Mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation...
- Respect des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos).
- Organisation du propos.
- Construction et mobilisation de moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase, enchaînements...).
- Mise à distance de l'expérience et mobilisation des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.).
- Identification et différenciation de ce qui relève du singulier, les exemples, et du général, les propriétés.
- Lexique des enseignements et disciplines.

Adopter une attitude critique par rapport au langage produit

- Règles régulant les échanges ; repérage du respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aide à la reformulation.
- Prise en compte de critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales.
- Autocorrection après écoute (reformulations).
- Fonctionnement de la syntaxe de la langue orale (prosodie, juxtaposition, répétitions et ajustements, importance des verbes) et comparaison avec l'écrit.
- Relevé et réemploi de mots, d'expressions et de formulations.

Repères de progressivité

L'enjeu principal du cycle 3 est de conduire l'élève à développer des compétences langagières complexes en situation de réception et en situation de production. Dès lors, les élèves sont confrontés non plus seulement à des messages mais à des propos et discours complexes (nature des informations, organisation, implicite plus important, notamment **en sixième**). Les élèves produisent des propos oraux organisés **dès le CM1 et le CM2**, des présentations orales plus formalisées **en classe de sixième**. Les compétences linguistiques (syntaxe, lexique) et les connaissances communicationnelles, renforcées en fin de cycle, permettent aux élèves d'adopter une attitude de vigilance critique efficace.

Il convient de programmer des situations qui permettent aux élèves de se confronter à la diversité des activités langagières en prenant en compte, pour la progressivité, les facteurs suivants : éléments de la situation (familiarité du contexte, nature et présence des interlocuteurs ...)

- caractéristiques des supports de travail et /ou des discours produits (longueur, complexité, degré de familiarité ...)
- modalités pédagogiques (de l'étayage vers l'autonomie).

- Entraînement à des actes langagiers engageant le locuteur (exprimer un refus, demander quelque chose, s'excuser, remercier) sous forme de jeux de rôle.
- Préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans les échanges (idées, arguments, matériau linguistique : mots, expressions, formulations).
- Interviews (réelles ou fictives).
- Débats, avec rôles identifiés.
- Recherche individuelle ou collective d'arguments pour étayer un point de vue, d'exemples pour l'illustrer.
- Tri, classement des arguments ou des exemples trouvés.
- Préparation entre pairs d'une participation à un débat (préparation des arguments, des exemples, des formules, du lexique à mobiliser, de l'ordre des éléments à présenter ; entraînement à la prise de parole).
- Récapitulation des conclusions, des points de vue exprimés.

- Participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations orales.
- Mises en situation d'observateurs (« gardiens des règles ») ou de co-évaluateurs (avec le professeur) dans des situations variées d'exposés, de débats, d'échanges.
- Analyse de présentations orales ou d'échanges à partir d'enregistrements.
- Collecte de corpus oraux (enregistrements à partir de situations de classe ou de jeux de rôle) et observation de la langue.

Lecture et compréhension de l'écrit :

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève
<p>Renforcer la fluidité de la lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémorisation de mots fréquents et irréguliers. - Mise en œuvre efficace et rapide du décodage. - Prise en compte des groupes syntaxiques (groupes de mots avec une unité de sens), des marques de ponctuation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème. - Entraînement à la lecture à haute voix : lecture et relecture, lecture par groupe de mots. - Utilisation d'enregistrements pour s'entraîner et s'écouter. - Entraînement à la lecture silencieuse.
<p>Comprendre un texte littéraire et l'interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). - Identification du genre et de ses enjeux ; mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires. - Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. - Mise en relation de textes et d'images. - Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée). - Construction de notions littéraires (fiction/réalité, personnage, stéréotypes propres aux différents genres) et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire. - Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage. - Mise en voix d'un texte après préparation. 	<p>Deux types de situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits. - Lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs. <p>Pratique régulière des activités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités permettant de construire la compréhension d'un texte : rappel des informations retenues (texte non visible) ; recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) ; justifications de réponses avec retour au texte. - Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral...). - Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix. - En lien avec l'écriture et pour préparer ces activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, blogs. - Outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées (dans le cadre

	notamment du parcours d'éducation artistique et culturelle) : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios...
<p>Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences). - Explicitation des relations et des éléments de cohérence externes (situations d'énonciation et visée du ou des documents, contexte, nature et source des documents, etc.). - Mobilisation des connaissances lexicales. - Identification, construction de caractéristiques et spécificités des genres propres aux enseignements et disciplines. - Identification, construction de caractéristiques et de spécificités de formes d'expression et de représentation (image, tableau, graphique, schéma, diagramme). - Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes. - Mise en relation explicite du document lu avec d'autres documents lus antérieurement et avec les connaissances culturelles, historiques, géographiques, scientifiques ou techniques des élèves. - Identification de la portée des informations contenues dans le ou les documents : <ul style="list-style-type: none"> - singulières (exemple, expérience, illustration) - ou générales (caractéristiques, propriétés). 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de textes et documents variés : textes documentaires, documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques..., comme une double-page de manuel), documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies), documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images - fixes ou animées -, sons). - Observation et analyse de documents iconographiques ; recherche d'éléments de contextualisation ; formulation d'hypothèses d'interprétation. - Activités nécessitant la mise en relation d'informations à partir de supports variés dans différents enseignements : recherche documentaire, réponse à des questionnements, construction de connaissances. - Activités permettant de construire la compréhension des documents : observation et analyse des documents composites (composition, organisation, identification des documents) ; recherche et surlignage d'informations ; écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses. - Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : rappel des informations retenues, réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, représentations diverses (tableau, schéma, dessin, carte heuristique...). - Activités permettant d'acquérir et de mettre en perspective des connaissances, de confronter des interprétations et des jugements : mises en relation avec d'autres documents ou expériences, présentations orales, débats.
<p>Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. - Repérage de ses difficultés ; tentatives pour les expliquer. - Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; adaptation de la lecture à ses 	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies. - Justification des réponses

objectifs ; demande d'aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés ...

- Recours spontané à la lecture pour les besoins de l'apprentissage ou les besoins personnels.
- Autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins.

(interprétation, informations trouvées, mise en relation des informations ...), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

- Mise en œuvre de stratégies de compréhension du lexique inconnu (contexte, morphologie, rappel de connaissances sur le domaine ou l'univers de référence concerné).
- Entraînement à la lecture adaptée au but recherché (lecture fonctionnelle, lecture documentaire, lecture littéraire, lecture cursive...), au support (papier/numérique) et à la forme de l'écrit (linéaire/non linéaire).
- Fréquentation régulière des bibliothèques et centres de documentation disponibles dans l'environnement des élèves : bibliothèque de la classe, bibliothèque et centre de documentation de l'école ou du collège, bibliothèque ou médiathèque du quartier.

Repères de progressivité

En CM1 et CM2, l'entraînement à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension doit être poursuivi pour l'ensemble des élèves et en particulier pour ceux qui ont encore des difficultés de décodage. Ces difficultés sont identifiées et font l'objet de situations d'apprentissage spécifiques (mémorisation progressive d'éléments, situations de lecture découverte et d'entraînement, travail ciblé sur certaines correspondances graphèmes-phonèmes), et d'entraînement à la lecture à haute voix et silencieuse (lectures et relectures). Pour les élèves qui n'auraient pas suffisamment automatisé le décodage à l'entrée en 6e, l'entraînement doit être poursuivi.

L'utilisation d'enregistrements numériques peut aider les élèves à identifier leurs difficultés et à renforcer l'efficacité des situations d'entraînement à la lecture à voix haute.

Des temps suffisants de lecture silencieuse doivent être également ménagés tout au long du cycle.

Les temps d'apprentissage dévolus aux **activités de compréhension**, leur fréquence et leur régularité sont les conditions de la construction d'un rapport à la lecture en situation d'autonomie. En 6e, les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge d'affermir et de développer les compétences de lecture liées à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, mais sont amenés également à faire lire des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites (pages de manuel par exemple) ou numériques en fonction des besoins de la discipline. Ces lectures doivent également faire l'objet d'un travail spécifique de compréhension en fonction des besoins des élèves.

Même si les élèves à l'entrée au cycle 3 ne disposent pas tous d'une lecture suffisamment fluide pour accéder au sens de l'ensemble des textes auxquels ils doivent être confrontés, les modalités de travail mises en œuvre (lecture oralisée par le professeur, travail collaboratif entre pairs, lecture oralisée entre pairs, textes numériques audio) permettent de confronter les apprentis lecteurs à des tâches cognitives de haut niveau indispensables à la construction des attendus de fin de cycle.

Au cycle 3, la quantité de lecture doit augmenter significativement en même temps que doit commencer à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves. Doivent ainsi être lus au moins :

- en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques;
- en CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques;
- en 6e : trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques.

Ces ouvrages et ces œuvres doivent relever de genres variés : contes, romans, recueils de nouvelles, pièces de théâtre, recueils de poésie, albums de bande dessinée, albums. Ils sont lus de préférence dans leur intégralité, en particulier pour les ouvrages de littérature de jeunesse, ou peuvent faire l'objet de parcours de lecture pour les œuvres les plus longues ou les plus exigeantes. Quelle que soit la forme de lecture choisie, les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou des extraits dans des manuels. Il s'agit de passer progressivement au cours du cycle d'une lecture accompagnée par le professeur en classe à une lecture autonome, y compris hors de la classe.

Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. On pourra se reporter aux listes de préconisations ministérielles pour leur choix.

Ces lectures s'organisent autour d'entrées qui appellent les mises en relation entre les textes et d'autres documents ou œuvres artistiques. La lecture d'œuvres intégrales est ainsi mise en relation avec des extraits

d'autres œuvres ainsi qu'avec des œuvres iconographiques ou cinématographiques. Chaque année, dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, une œuvre cinématographique au moins est vue et étudiée par la classe. Au cours du cycle, si l'offre culturelle le permet, les élèves assistent à au moins une représentation théâtrale. À défaut, des captations peuvent être utilisées.

Les progressions dans la lecture des œuvres littéraires dépendent essentiellement des textes et des œuvres données à lire aux élèves : langue plus élaborée et plus riche, part plus importante de l'implicite, éloignement de l'univers de référence des élèves, formes littéraires nouvelles... Mais il s'agit également de développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire.

Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur.

L'écriture est aussi un moyen d'entrer dans la lecture littéraire et de mieux percevoir les effets d'une œuvre, qu'il s'agisse d'écrire pour garder des traces de sa réception dans un cahier ou carnet de lecture, d'écrire en réponse à une consigne dans un genre déterminé pour chercher ensuite dans la lecture des réponses à des problèmes d'écriture, d'écrire dans les blancs d'un texte ou en s'inspirant du modèle qu'il fournit.

Au CM1 et au CM2, les connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires doivent se développer de manière empirique à travers les activités de lecture. Les connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) sont apportées pour résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation et enrichir la lecture.

Les activités de lecture doivent permettre aux élèves de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, leur réception des textes et des œuvres : reformulation ou paraphrase, mise en relation avec son expérience et ses connaissances, mise en relation avec d'autres lectures ou d'autres œuvres, expression d'émotions, de jugements, à l'égard des personnages notamment.

Des temps de mise en commun sont également nécessaires, en classe entière ou en sous-groupe, à la fois pour partager les expériences de lecture et apprendre à en rendre compte, pour s'assurer de la compréhension des textes en confrontant ce que les élèves en disent à ce qui est écrit, pour susciter des rapprochements avec son expérience du monde ou avec des textes ou œuvres déjà connus, pour identifier ce qui peut faire l'objet d'interprétations et envisager les interprétations possibles. Il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner eux-mêmes les textes, non à répondre à des questionnaires qui baliseraient pour eux la lecture. Il est possible d'entrer également dans la lecture par un questionnement qui amène à résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation qui ont été repérés au préalable. Selon les cas, ces questionnements peuvent donner lieu à un débat délibératif (pour résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté) ou à un débat interprétatif (lorsque le texte laisse ouverts les possibles).

Les objectifs d'apprentissage sont les suivants :

- identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations ;
- comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue ;
- repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité ; commencer à organiser un classement des œuvres littéraires en fonction de leur rapport à la réalité (récits réalistes, historiques, merveilleux, fantastiques, de science-fiction ou d'anticipation, biographiques ...) ;
- comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions) ;
- découvrir différentes formes théâtrales ; recourir à la mise en voix ou la mise en espace pour en comprendre le fonctionnement ;
- comprendre et interpréter des images, les mettre en relation avec les textes (albums, bandes dessinées) ;
- repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes ;
- mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde ;
- identifier des valeurs, notamment lorsqu'elles sont portées par des personnages, et en discuter à partir de son expérience ou du rapprochement avec d'autres textes ou œuvres.

Dans les classes à double niveau, les mêmes textes et œuvres peuvent être donnés à lire aux élèves de CM1 et de CM2. On veillera à ce que les élèves de CM1 puissent faire état de leur réception des textes afin de repérer les obstacles éventuels à leur compréhension et de leur permettre de formuler des hypothèses d'interprétation en

fonction de leur niveau de lecture. On tirera profit également des échanges avec les élèves plus avancés pour enrichir la lecture de tous.

En 6e, on poursuit les activités de lecture et on conforte les objectifs d'apprentissage déjà évoqués. On vise en outre une première formalisation de notions littéraires et un début d'analyse du fonctionnement du texte littéraire afin de structurer le rapport des élèves aux œuvres : identification du genre à partir de ses caractéristiques, mise en évidence de la structure d'une œuvre, réflexion sur certains procédés remarquables, identification d'une intention d'auteur, mise en évidence de la portée symbolique ou éthique d'un texte ou d'une œuvre. Mais ces éléments d'analyse ne sont pas une fin en soi et doivent permettre d'enrichir la lecture première des élèves sans s'y substituer. On vise également une première structuration de la culture littéraire des élèves en travaillant sur la mémoire des œuvres lues les années précédentes, en sollicitant les rapprochements entre les œuvres, littéraires, iconographiques et cinématographiques, en confortant les repères déjà posés et en en construisant d'autres, en lien avec les programmes d'histoire et d'histoire des arts chaque fois que cela est possible.

La lecture des textes et des œuvres se fait selon diverses modalités : lecture cursive pour les ouvrages que les élèves peuvent lire de manière autonome, lecture accompagnée d'une œuvre intégrale ou parcours de lecture dans une œuvre, éventuellement différencié selon les élèves, groupements de texte. Pour les élèves dyslexiques ou pour ceux dont la lecture n'est pas suffisamment aisée pour lire seuls des œuvres longues, on peut proposer une version audio, disponible en ligne, comme alternative à lecture du texte ou en complément de celle-ci.

Écriture :

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Écrire à la main de manière fluide et efficace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Automatisation des gestes de l'écriture cursive. - Entraînement à la copie pour développer rapidité et efficacité. <p>Écrire avec un clavier rapidement et efficacement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprentissage méthodique de l'usage du clavier. - Entraînement à l'écriture sur ordinateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités guidées d'entraînement au geste graphomoteur pour les élèves qui en ont besoin. - Tâches de copie et de mise en page de textes : poèmes et chansons à mémoriser, anthologie personnelle de textes, synthèses et résumés, outils de référence, message aux parents ... - Activités d'entraînement à l'utilisation du clavier (si possible avec un didacticiel). - Tâches de copie et de mise en page de textes sur l'ordinateur.
<p>Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. - Écrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés. - Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recours régulier à l'écriture aux différentes étapes des apprentissages : au début pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension ou formuler des hypothèses ; en cours de séance pour répondre à des questions, relever, classer, mettre en relation des faits, des idées ; en fin de séance pour reformuler, synthétiser ou résumer. - Usage régulier d'un cahier de brouillon ou place dédiée à ces écrits de travail dans le cahier ou classeur de français ou des autres disciplines.
<p>Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. - Construction d'une posture d'auteur. - Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. - Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail. - Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). - Mobilisation des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la continuité du cycle 2, dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture. - Au CM1 et au CM2, situations quotidiennes de production d'écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage ; écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur. En 6e, pratiques d'écrits courts et fréquents accompagnant la séquence, et d'écrits longs sur la durée d'une ou plusieurs séquences, en lien avec les lectures (projets d'écriture, écriture créative). - Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes,

	<p>images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs, en prenant appui sur des écrits de travail (brouillons, notes, dessins, cartes heuristiques, listes), sur des modèles et des textes génératifs. - Réflexion préparatoire, collective ou en sous-groupe, sur l'écrit attendu et sur les différentes stratégies d'écriture. - Pratique de formes textuelles variées : écrits en lien avec les différents genres littéraires lus et pratiqués en français ; écrits spécifiques aux autres enseignements ; écrits sociaux en fonction des projets, de la vie de la classe ou de l'établissement. - Utilisation d'outils d'écriture (matériau linguistique déjà connu ou préparé pour la production demandée, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).
<p>Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. - Mise à distance de son texte pour l'évaluer. - Expérimentation de nouvelles consignes d'écriture. - Enrichissement, recherche de formulations plus adéquates. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activités d'écriture en plusieurs temps. - Partage des écrits produits, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique. - Recherche collective d'amélioration des textes produits, à partir notamment de ressources textuelles fournies par le professeur. - Écriture de variations, à partir de nouvelles consignes. - Élaboration collective de guides de relecture.
<p>Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser</p> <ul style="list-style-type: none"> - En lien avec la lecture, prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) pour repérer des dysfonctionnements. - En lien avec la lecture et l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens). - Prise en compte de la notion de paragraphe et des formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits. - En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut du sujet. - Mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et capacité à vérifier l'orthographe des mots dont on doute avec les outils disponibles dans la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair. - Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne. - Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue). - Interventions collectives sur un texte (corrections, modifications) à l'aide du TBI ou sur traitement de texte (texte projeté). - Élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots). - Construction collective de stratégies de révision, utilisation à deux, puis de manière autonome, de grilles typologiques (par comparaison et analogie). - Utilisation de balises de doute lors du processus d'écriture afin de faciliter la révision. - Utilisation du correcteur orthographique.

Repères de progressivité

Comme au cycle 2, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont les conditions des progrès des élèves. L'enjeu est d'abord que les gestes graphiques soient complètement automatisés de manière à libérer l'attention des élèves pour d'autres opérations. L'enjeu est également que le recours à l'écriture devienne naturel pour eux à toutes les étapes de leurs apprentissages scolaires et qu'ils puissent prendre du plaisir à s'exprimer et à créer par l'écriture. Il s'agit de passer d'un étayage fort en début de cycle à une autonomie progressive pour permettre aux élèves de conduire le processus d'écriture dans ses différentes composantes (à titre d'exemple : en début de cycle, il est possible d'étayer fortement l'étape prérédactionnelle pour permettre à

l'élève d'investir plus particulièrement la mise en texte).

Au CM1 et au CM2, l'écriture trouve sa place dans le cadre d'une pratique quotidienne (rituels d'écriture, écrits de travail, écriture créative, production d'écrits dans le cadre des enseignements). Les activités reliant l'écriture et la lecture s'inscrivent dans des séquences d'enseignement de 2 à 4 semaines qui permettent de mettre en œuvre le processus d'écriture. En articulation avec le parcours de lecture élaboré en conseil de cycle, tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons...). Les élèves prennent également l'habitude de formuler par écrit leurs réactions de lecteur et de garder une trace écrite des ouvrages lus dans un cahier de littérature, sous forme papier ou numérique.

La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves.

En 6e, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. Les écrits de travail sont tout aussi régulièrement et fréquemment pratiqués, qu'il s'agisse des réactions à la lecture des œuvres et des textes, de reformulations permettant de vérifier la compréhension des textes, de réponses à des questionnements, d'éléments d'interprétation des textes, de raisonnements ou de synthèses en étude de la langue.

Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits.

Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) :

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensemble des phonèmes du français et des graphèmes associés. - Variation et marques morphologiques à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, activités permettant de consolider les correspondances phonèmes-graphèmes. - Activités (observations, classements) permettant de clarifier le rôle des graphèmes dans l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. - Activités (observations, classements) permettant de prendre conscience des phénomènes d'homophonie lexicale et grammaticale et de les comprendre.
<p>Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observations morphologiques : dérivation et composition, explications sur la graphie des mots, établissement de séries de mots (en lien avec la lecture et l'écriture). - Mise en réseau de mots (groupements par champ lexical). - Analyse du sens des mots : polysémie et synonymie, catégorisations (termes génériques/spécifiques). - Découverte des bases latines et grecques, dérivation et composition à partir d'éléments latins ou grecs, repérage des mots appartenant au vocabulaire savant, construction de séries lexicales. 	<ul style="list-style-type: none"> - En lecture, entraînement à la compréhension des mots inconnus à l'aide du contexte et de l'analyse morphologique. - En production écrite, recherche préalable de mots ou locutions. - Constitution de réseaux de mots ou de locutions à partir des textes et documents lus et des situations de classe. - Utilisation de listes de fréquences pour repérer les mots les plus courants et se familiariser avec leur orthographe. - Activités d'observation, de manipulation des formes, de classements, d'organisation des savoirs lexicaux (corolles lexicales ou cartes heuristiques, établissement de collections, etc.). - Situations de lecture ou de production orale ou écrite amenant à rencontrer de nouveau ou réutiliser les mots et locutions étudiés. - Justifications explicites des mots ou locutions employés. - Exercices de reformulations par la nominalisation des verbes (le roi accède au pouvoir / l'accession du roi au pouvoir). - Utilisation de dictionnaires papier et en ligne.
<p>Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observation des marques du genre et du nombre entendues et écrites. 	<p>À partir d'observations de corpus de phrases :</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Identification des classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom. - Notion de groupe nominal et accords au sein du groupe nominal. - Accord du verbe avec son sujet, de l'attribut avec le sujet, du participe passé avec <i>être</i> (à rapprocher de l'accord de l'attribut avec le sujet). - Élaboration de règles de fonctionnement construites sur les régularités. 	<ul style="list-style-type: none"> - activités de comparaison des marques d'accord entendues et écrites ; - activités de classement et raisonnement permettant de mettre en évidence les régularités ; - manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, pronominalisation, encadrement, réduction, expansion) permettant d'identifier les classes de mots et leur fonctionnement syntaxique. - Activités d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples. - Activités de réinvestissement en production écrite (relectures ciblées, matérialisation des chaînes d'accord, verbalisation des raisonnements...).
<p>Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance du verbe (utilisation de plusieurs procédures). - Mise en évidence du lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe, constructions verbales, compléments du verbe et groupe verbal. - Morphologie verbale écrite en appui sur les régularités et la décomposition du verbe (radical-marques de temps-marques de personne) ; distinction temps simples/temps composés. - Mémorisation des verbes fréquents (<i>être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir</i>) et des verbes dont l'infinitif est en -er à l'imparfait, au futur, au présent, au présent du mode conditionnel, à l'impératif et aux 3es personnes du passé simple. - Approche de l'aspect verbal (valeurs des temps) abordé à travers l'emploi des verbes dans les textes lus et en production écrite ou orale (le récit au passé simple à la 3e personne, le discours au présent ou au passé composé, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparaison de constructions d'un même verbe, catégorisation (rapport sens-syntaxe) et réemploi (jouer avec, jouer à, jouer pour... / la plante pousse - Lucie pousse Paul) - Comparaison et tri de verbes à tous les temps simples pour mettre en évidence : <ul style="list-style-type: none"> - les régularités des marques de personne (marques terminales) ; - les régularités des marques de temps (imparfait-futur-passé simple aux 3^{èmes} personnes-présent-présent du mode conditionnel) ; - l'assemblage des temps composés. - Classification des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (verbes en -er / en -dre / en -ir / en -oir ...). - À partir de corpus de phrases, observation et classement des finales verbales en /E/ ; mise en œuvre de la procédure de remplacement par un verbe dont l'infinitif est en -dre, en -ir ou en -oir. - À partir des textes lus et étudiés, observation et identification des temps employés, réécriture avec changement de temps, verbalisation des effets produits. - En production orale ou écrite, essais de différents temps, prise de conscience des effets produits.
<p>Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ; distinguer phrase simple et phrase complexe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en évidence de la cohérence sémantique de la phrase : de quoi on parle et ce qu'on en dit, à quoi on peut rajouter des compléments de phrase facultatifs. - Mise en évidence des groupes syntaxiques : le sujet de la phrase (un groupe nominal, un pronom, une subordonnée) ; le prédicat de la phrase, c'est-à-dire ce qu'on dit du sujet (très souvent un groupe verbal formé du verbe et des compléments du verbe s'il en a) ; le complément de phrase (un groupe nominal, un groupe prépositionnel, un adverbe ou un groupe adverbial, une subordonnée). - Distinction phrase simple-phrase complexe à partir du repérage des verbes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construction de phrases : amplification et réduction d'une phrase. - Création et analyse de phrases grammaticalement correctes, mais sémantiquement non acceptables. - Observation et analyse de l'ordre des mots et des groupes syntaxiques. - Observation de l'enchaînement des phrases dans un texte. - Repérage de groupes nominaux en position de compléments et caractérisation par des opérations de suppression, déplacement en début de phrase, pronominalisation (distinction compléments de verbe / compléments de phrase).
<p>Terminologie utilisée</p> <p>Nom / verbe / déterminant (article indéfini, défini, partitif - déterminant possessif, démonstratif) / adjectif / pronom / groupe nominal.</p>	

Verbe de la phrase / sujet du verbe / complément du verbe (complète le verbe et appartient au groupe verbal) / complément de phrase (complète la phrase) / complément du nom (complète le nom).

Sujet de la phrase - prédicat de la phrase.

Verbe : radical - marque du temps - marque de personne / mode indicatif (temps simples : présent, imparfait, passé simple, futur) / mode conditionnel / mode impératif.

Phrase simple / phrase complexe.

Repères de progressivité

Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit

En **CM1** et **CM2**, pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, il importe de revenir, chaque fois que nécessaire, sur la correspondance entre graphèmes et phonèmes et, pour les autres, de consolider ce qui a été acquis au cycle 2. En **6e**, ce travail devra être poursuivi en accompagnement personnalisé pour les élèves qui en ont besoin.

Une fois ces correspondances bien assurées et les mots les plus fréquents mémorisés dans leur contexte, les élèves sont amenés à travailler sur l'homophonie lexicale et grammaticale en fonction des besoins, sans provoquer des rapprochements artificiels entre des séries d'homophones.

Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots

Tout au long du cycle, l'acquisition et l'étude de mots nouveaux se fait **en contexte** (compréhension en lecture et écriture) et **hors contexte** (activités spécifiques sur le lexique et la morphologie).

En lecture, les élèves apprennent à utiliser le contexte ainsi que leurs connaissances morphologiques pour comprendre les mots inconnus. Ils sont incités régulièrement à paraphraser le sens des mots ou expressions rencontrés. Ils progressent en autonomie au cours du cycle dans leur capacité à raisonner pour trouver le sens des mots ou leur usage des dictionnaires.

Le sens et la graphie des mots nouveaux font l'objet d'un travail de mémorisation qui passe par une mise en relation entre les mots (séries, réseaux) et un réinvestissement dans d'autres contextes, en production écrite notamment.

Pour l'écriture, les élèves prennent appui sur des réseaux de mots déjà constitués, convoquent ou recherchent les mots correspondant à l'univers de référence auquel fait appel la tâche d'écriture. Ils sont amenés à justifier explicitement le choix des mots utilisés et à les paraphraser.

Chaque fois que nécessaire et plus particulièrement dans les séances consacrées au lexique, les élèves observent, manipulent des formes, classent des mots, formulent des définitions, organisent leurs savoirs lexicaux sous forme de schémas, établissent des collections et des réseaux de mots.

Pour toutes les activités, des dictionnaires papier ou en ligne sont à la disposition des élèves qui les utilisent depuis le **CE1**. Ils approfondissent leur connaissance des dictionnaires et du fonctionnement des notices et apprennent en particulier en **6e** à repérer les informations étymologiques qui y figurent.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'étude de la morphologie :

En **CM1-CM2**, on étudie les procédés de dérivation en partant à la fois des formes orales et des formes écrites.

On étudie de manière systématique un certain nombre de préfixes et de suffixes fréquents à partir de corpus de mots. Au fur et à mesure de leur découverte et de leur étude, les préfixes et les suffixes font l'objet d'un classement sémantique qui s'enrichit au cours du cycle.

On aborde en contexte la formation des mots par composition.

En **6e**, on s'assure que les élèves sont familiers avec les procédés de dérivation et les utilisent en contexte pour réfléchir au sens et à l'orthographe des mots. On revient sur certains préfixes et suffixes particulièrement productifs dans la langue et on enrichit leur classement. On travaille également sur les radicaux et les familles de mots.

On étudie également les procédés de composition des mots.

Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe

Au cycle 2, les élèves ont appris à identifier le groupe nominal et le verbe, ainsi que le déterminant, l'adjectif et le pronom en position de sujet. Ils ont découvert le fonctionnement des chaînes d'accord et en particulier la variation singulier/pluriel.

Au cycle 3, les élèves confortent ces savoirs et les complètent grâce à la mise en place d'un faisceau d'activités : des séances de réflexion et d'observation pour chercher ; des séances d'entraînement pour structurer les savoirs ; des séances de réinvestissement pour les consolider.

Ils développent les activités de manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, pronominalisation, encadrement, réduction, expansion) déjà pratiquées au cycle 2.

CM1-CM2

Les élèves identifient les classes qui subissent des variations. Ils maîtrisent un faisceau de propriétés (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) pour repérer et distinguer les noms et les verbes, ainsi que les déterminants, les adjectifs et les pronoms (pronoms de reprise - pronoms personnels).

Ils identifient le groupe nominal, repèrent le nom noyau et gèrent les accords en genre et en nombre.

Ils identifient le sujet (soit un groupe nominal - un pronom - un nom propre) et gèrent l'accord en personne avec le verbe (sujet avant le verbe, plus ou moins éloigné et inversé).

Ils identifient l'attribut et gèrent l'accord avec le sujet (à rapprocher de l'accord du participe passé avec être).

6e

Les élèves distinguent les déterminants (articles indéfinis, définis, partitifs - déterminant possessif, démonstratif). Ils distinguent les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs.

Ils différencient le groupe nominal singulier qui renvoie à une pluralité sémantique (*tout le monde*) et ils gèrent les accords en genre et en nombre au sein de groupes nominaux avec des compléments du nom (le chien des voisins, les chiens du voisin...).

Ils identifient le sujet (soit un groupe nominal - un pronom - un nom propre - un infinitif) et gèrent l'accord en personne avec le verbe.

Ils maîtrisent les propriétés de l'attribut du sujet.

Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe

Pour résoudre des problèmes d'accord, les élèves ont appris dès le cycle 2 à identifier le verbe et ont mémorisé un certain nombre de marques liées aux variations en personne et aux temps.

Au cycle 3, ils confortent les différentes procédures qui leur permettent d'identifier le verbe, s'exercent à l'identifier dans des situations plus complexes et approfondissent son étude.

Ils sont amenés à mettre en relation son fonctionnement syntaxique et ses variations de sens en fonction des constructions. Pour cela, ils comparent les constructions d'un même verbe, ils les catégorisent (rapport sens-syntaxe) et les réemploient (jouer avec, jouer à, jouer pour... / la plante pousse - Lucie pousse Paul).

En ce qui concerne la morphologie, pour travailler sur les régularités des marques de personne (marques terminales), ils comparent et trient des verbes à tous les temps simples.

Ils travaillent également sur les régularités des marques de temps (imparfait-futur-passé simple aux 3^e personnes-présent-présent du mode conditionnel) et l'assemblage des temps composés.

Ils classent des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (verbes en -er / en -dre / en -ir / en -oir...).

CM1-CM2

Sur le plan morphologique, les élèves repèrent le radical, les marques de temps et les marques de personne. Ils identifient les marques du sujet aux temps simples (opposition entre les sujets à la 3^e personne du pluriel et à la 3^e personne du singulier - les marques avec des pronoms personnels sujets : NOUS, VOUS, TU et JE).

Ils identifient les marques du temps (imparfait - futur).

Ils comprennent le fonctionnement du passé composé par l'association avant tout du verbe *avoir* au présent et d'un participe passé. Pour la liste fermée des verbes qui se conjuguent avec le verbe *être*, la gestion de l'accord du participe passé est à rapprocher de l'attribut du sujet.

Ils poursuivent la mémorisation des verbes fréquents (*être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir*) à l'imparfait, au futur, au présent et aux 3^e personnes du passé simple.

6e

Ils identifient les marques du temps (imparfait - futur - présent du mode conditionnel - passé simple).

Ils comprennent le fonctionnement du plus-que-parfait par l'association avant tout du verbe *avoir* à l'imparfait et d'un participe passé. Pour la liste fermée des verbes qui se conjuguent avec le verbe *être*, la gestion de l'accord du participe passé est à rapprocher de l'attribut du sujet.

Ils poursuivent la mémorisation des verbes fréquents (*être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir*) à l'imparfait, au futur, au présent, au présent du mode conditionnel, à l'impératif et aux 3^e personnes du passé simple.

Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ; distinguer phrase simple et phrase complexe

CM1-CM2

La phrase comporte deux éléments principaux : le sujet et le prédicat, qui apporte une information à propos du sujet. Le prédicat est le plus souvent composé d'un verbe et de ses compléments s'il en a. Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat.

Ils repèrent les compléments du verbe (non supprimables, non déplaçables en début de phrase et pronominalisables) et les compléments de phrase (supprimables, déplaçables et non pronominalisables).

Au sein du groupe nominal, ils identifient le complément du nom.

6e

Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat dans des situations plus complexes.

Ils apprennent à distinguer phrase simple et phrase complexe à partir du repérage des verbes conjugués.

Annexe 3

Documents d'aide pour la rédaction du récit d'aventures dans la classe de CM2 de La Ciotat

- liste de titres de romans de Jules Verne, parmi lesquels l'élève peut choisir :

1. L'île mystérieuse
2. Cinq semaines en ballon
3. Voyage au centre de la Terre
4. De la Terre à la Lune
5. Vingt mille lieues sous les mers
6. Voyages et aventures à travers le monde solaire
7. Le volcan d'or
8. Le désert de glace
9. Le tour du monde en 80 jours

- tableau permettant à l'élève de réfléchir sur le lieu de son récit :

Le lieu que j'ai choisi :			
Où se trouve ce lieu ?	Quelle vie trouve-t-on dans ce lieu ?	Avec quel(s) moyen(s) de transport se déplace-t-on ?	Quel est le but de mon voyage dans ce lieu ?
Quel est son climat, son relief ?	Habitants, faune, flore		

- situation initiale à trous, que l'élève doit compléter :

<p>Le capitaine ... a un seul rêve : atteindre ..., pour la plus grande gloire de Il doit lutter, avec son équipage, pour survivre, au milieu de la ... de la ... et du C'est à bord du ... Le ... qu'il se retrouve soudain pris dans une</p>
--

- fiche qui précise le nombre de paragraphes, le contenu attendu et une indication sur le nombre de phrases souhaité :

-	une introduction qui présente l'équipe, la mission (4 phrases)
-	1 ^{er} paragraphe : le départ pour la quête, raconte le voyage, puis explique l'obstacle, le danger (5 phrases)
-	2 ^{ème} paragraphe : résolution du problème. Comment ? Avec quoi ? Qui ? L'arrivée à l'objet de la quête (5 phrases)
-	En conclusion, commente ton aventure, les dégâts, les difficultés, comment ça finit puis ouvre ton récit sur une nouvelle mission.

- listes de vocabulaire : métiers, dangers possibles lors d'une exploration ou une aventure, risques naturels ou urbains etc. , verbes de mouvement :

Scientifiques	Explorateurs	Dangers
Alchimiste	Capitaine	Avalanches
Chimiste	Aviateur	Tornade
Volcanologue	Pilote	Volcans
Minéralogiste	Navigateur	Tremblement de terre
Biologiste	Astronaute	Attaque d'animaux,
Physicien	Assistant	oiseaux, reptiles,
Astrophysicien	Conseiller	mammifères marins,
Géologue	Guide de haute montagne	mollusques, poissons.
Professeur	Homme grenouille	Explosion
Docteur	Plongeur	Enlèvement
Astronaute		naufnage
Chercheur		

Risques naturels ou urbains	
-	Tsunami
-	Incendie
-	Inondation

- Empoisonnement
- Attaque chimique
- Volcans
- Tremblement de terre
- Geysers
- Eboulement
- Avalanches
- Coulées de lave
- Coulée de boue
- Attaques d'animaux sauvages
- Collision
- Pollution
- Guerre
- Comète
- Tempête, orage violent
- Tornade
- Effondrement
- Explosion nucléaire
- Attaque de mammifères marins
- Attaque de reptiles
- Attaques d'insectes géants
- Naufrage
- Enlèvement, terrorisme
- Invasion extraterrestre
- Phénomènes paranormaux
- Attaque d'animaux légendaires
- Guerre intergalactique
- Panne d'essence
- Panne de moteur

- grille de relecture :

Grille de relecture

L'équipage est composé de 4 personnages ?

-
-
-
-

Le texte indique :

- le moyen de transport ?
- le lieu de la quête ?
- l'objet de la quête ?

L'équipage rencontre un danger ou un obstacle à sa quête ?

-

Le danger est résolu ou contourné ?

-

Mon texte est écrit avec une intro à la manière de Jules Verne ?

-

Il comporte deux paragraphes ?

-

Il comporte une conclusion qui situe les personnages aujourd'hui et qui ouvre sur une nouvelle aventure ?

-

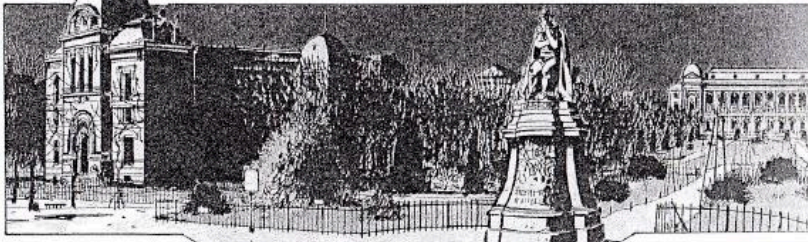
Annexe 4
Documents d'aide pour deux productions d'écrits en classe de 6^e5 à
Marseille

- en septembre, pour réfléchir au portrait d'un personnage :

<p>Deux éléments physiques que tu retiens :</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>Des adjectifs pour les qualifier :</p> <p>-</p> <p>-</p>
<p>Sa voix :</p>	<p>.....</p>
<p>Une habitude (action, parole)</p>	<p>Tous les matins (sonnerie de midi, fin de journée...) il/elle faisait (disait)..... </p>
<p>Raconte une anecdote, un souvenir d'un moment précis :</p>	<p>Je me souviens quand / le jour où</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- En septembre, pour rédiger une histoire à partir de planches de bandes dessinées :

Planche n° 1



PARIS, 4 novembre 1911.
Au Muséum d'Histoire naturelle
du Jardin des Plantes. 23h 45...

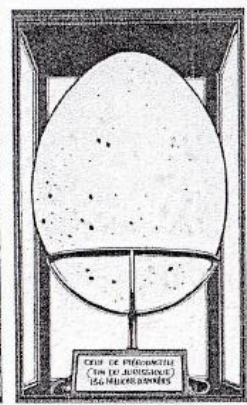
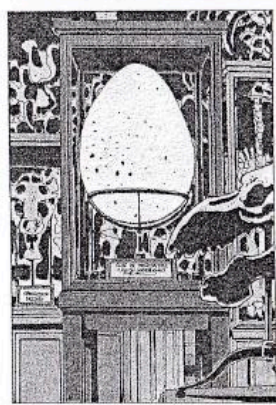
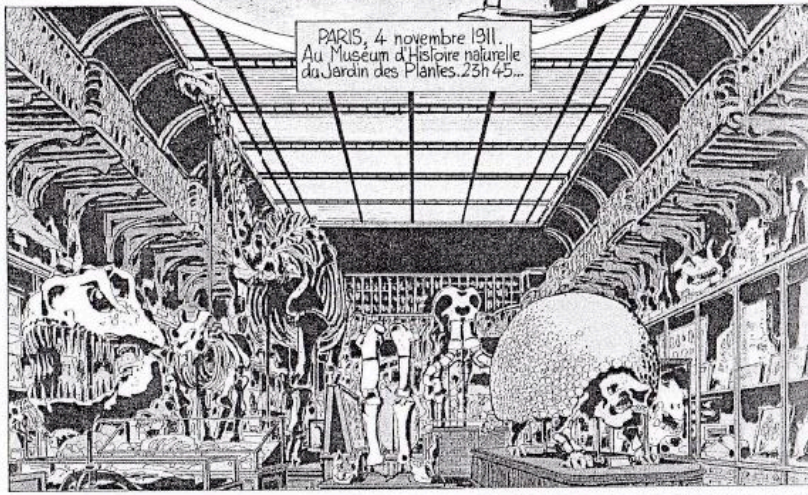




Planche n°2

- en février, pour préparer la rédaction comprenant un dialogue, l'enseignante a proposé des verbes de parole :

Dire à voix haute	Dire à voix basse	Dire avec difficulté	Dire avec gaieté
-Clamer / déclamer / acclamer / s'exclamer	-marmotter -murmurer -ronchonner	-balbutier -bafouiller -bégayer	-chanter / chantonner -fredonner
-Hurler / crier / gronder / grogner -expliquer	-chuchoter -susurrer -maugréer	-bredouiller	

-déclarer			
-évoquer			
-ordonner			
-vociférer			

Annexe 5

Documents d'aide à la préparation de production d'écrits dans la classe de 6^e de Marseille

- en septembre, pour préparer le récit d'un enfant égaré :

Séance 2 : Écrire la suite de l'extrait « *L'enfant au réverbère* » avec changement de narrateur

(1h30)

@ SUPPORT :

↳ Texte : « L'enfant au réverbère », *Mondes Miroirs Magies*, Andrée Chedid (FE p. 22-24).

Sujet : Tony décide de retourner à l'hôtel, mais il s'égaré. Vous rédigez un paragraphe de 10 lignes au moins dans lequel Tony raconte lui-même son inquiétante mésaventure. Vous emploierez les temps du passé. Vous soulignerez en vert trois phrases verbales et en noir trois phrases non verbales.

Vocabulaire

- Quel vocabulaire allez-vous utiliser ?

- Des verbes de mouvement, exprimant le cheminement de Tony :
 - la marche : marcher, cheminer, trotter, arpenter, courir, déambuler, s'élaner, etc.
 - le mouvement vers le haut : sauter, se hisser, gravir, grimper, bondir, etc.
 - le mouvement vers le bas : tomber, se courber, s'incliner, dégringoler, dévaler, etc.
 - le changement de direction : faire demi-tour, retourner, rebrousser chemin, pivoter, reculer, bifurquer, dévier, etc.
- Des verbes exprimant l'égarément : être perdu, errer, se tromper, s'égarer, etc.
- Le vocabulaire du lieu : rue, ruelle, rive (du Nil), carrefour, cul-de-sac, sentier, sable, palmier, chemin, etc.
- Le vocabulaire de la peur : inquiétude, peur, crainte, terreur, anxiété, angoisse, terrifié, terrifiant, angoissant, etc.

Caractéristiques d'écriture

- Quel pronom personnel allez-vous utiliser ? Pourquoi ?

Il faut utiliser le pronom de la 1^{ère} personne, puisque c'est Tony le personnage qui raconte.

La narration est alors faite à la 1^{ère} personne. Le narrateur, celui qui raconte, est aussi le personnage principal de l'histoire. On parle dans ce cas de narrateur-personnage.

- Corrigeons l'exercice.

Je me débarrassai, le jetant au loin, du large chapeau de paille, qui *me* donnait l'air godiche et sage d'un enfant bien né ! En *m'accroupissant*, *je me sentis* gêné par l'étroitesse de *mon* short qui laissait paraître *mes* genoux et *mes* cuisses. Sans y prêter attention, Saïd *me* passa le bras autour de *mes* épaules [...] *J'acquiesçai* avec reconnaissance.

✍ Réécrivez les lignes 113 à 116 en changeant de narrateur.

Je ne me fis pas prier. Sur le crâne rasé de *mon* nouvel ami *je posai* le chapeau de paille, qui s'enfonça jusqu'aux oreilles. Ajustant la calotte bleu pervenche sur la masse de *mes* cheveux bouchés, *je m'éloignai*, d'un pas allègre, en direction du Palace Hôtel.

- Quel temps allez-vous utiliser pour exprimer le cheminement de Tony dans la ville ?

Le passé simple car ce temps exprime des actions importantes dans l'ordre chronologique dans lequel elles se sont déroulées.

- Quel temps allez-vous utiliser pour exprimer l'inquiétude de Tony ?

L'imparfait.

On utilise généralement l'imparfait pour exprimer les émotions et sentiments des personnages.

Critères de réussite

Mon paragraphe respecte les données du texte initial (retour au Palace Hôtel de Louxor, le soir).	
Mon paragraphe respecte le sujet : <ul style="list-style-type: none">- J'ai changé de narrateur (1^{ère} personne) ;- J'ai employé les temps du passé.	
Mon paragraphe raconte l'égaré du personnage lors de son retour à l'hôtel et son inquiétude. Pour cela : <ul style="list-style-type: none">- J'ai employé des verbes de mouvement ;- J'ai utilisé le vocabulaire du lieu ;- J'ai utilisé le vocabulaire de l'inquiétude.	
J'ai respecté les consignes : <ul style="list-style-type: none">- J'ai souligné en vert 3 phrases verbales ;- J'ai souligné en noir 3 phrases non verbales.	
Mon paragraphe est bien écrit (expression, orthographe).	
J'ai veillé à bien ponctuer mon texte.	
Mon paragraphe est intéressant.	

- en novembre, pour mettre en forme un conte traditionnel :

SUJET : Rédigez, en une vingtaine de lignes au moins, un conte traditionnel complet. Le narrateur racontera à la 3^{ème} personne du singulier et au passé. Votre récit devra respecter les 5 étapes du schéma narratif.

OBJECTIF 1 : Rappeler les principales caractéristiques d'écriture du conte.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

OBJECTIF 2 : Définir les principaux éléments de l'histoire :

- a) Qui sera le héros/héroïne ? :
- b) Quelle sera sa situation familiale ? :
- c) Quelle sera sa situation sociale ? :
- d) Quelles seront ses qualités ? :
- e) Dans quel lieu se situera l'action ? :
- f) Dans quelle situation se trouvera-t-il au début de l'histoire ? :
- g) Quel sera l'événement perturbateur ? :
- h) Que va-t-il ensuite arriver au héros ? :
- i) Qui sera l'adjuvant ? :
- j) Qui sera l'opposant ? :
- k) Quels seront les éléments merveilleux ? :
- l) Comment se terminera l'histoire ? :

OBJECTIF 3 : Rédiger au brouillon, puis au propre, la situation initiale, l'événement perturbateur et le début des péripéties.

OBJECTIF 4 : Rédiger au brouillon, puis au propre, la suite des péripéties, l'élément de résolution et la situation finale du conte.

- en janvier, pour rédiger la suite des aventures de Gilgamesh et d'Enkidu :

SUJET : Gilgamesh et Enkidu, devenus amis, se dirigent vers la forêt des Cèdres et vont affronter le gardien de la forêt, le géant à la force surhumaine Humbaba. Racontez leur arrivée dans la forêt, puis leur rencontre, enfin leur combat avec le géant. Le narrateur sera extérieur à l'histoire et utilisera les temps du passé. Vous rédigerez un texte d'une vingtaine de lignes au moins.

OBJECTIF 1 : Lire et comprendre le sujet.

.....
.....
.....
.....

OBJECTIF 2 : Rappeler les principales caractéristiques d'écriture du récit épique.

.....
.....
.....
.....
.....

OBJECTIF 3 : Définir le vocabulaire à employer.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

OBJECTIF 4 : Rédiger le brouillon.

OBJECTIF 5 : Relire les copies (Fiche-conseil à compléter).

OBJECTIF 6 : Réécrire le brouillon (à partir de la correction et de la Fiche-conseil).

- en avril, pour créer une nouvelle aventure d'Ulysse :

SEQUENCE 4 - Atelier d'écriture

Correction du 1^{er} jet :

Lecture des copies de camarades (travail collectif /3 points) :

Evaluation du travail final (/15 points) :

Mon récit est écrit à la <u>1^{ère} personne</u> :	
Mon récit respecte le sujet : <ul style="list-style-type: none">- Mon récit raconte une <u>nouvelle aventure d'Ulysse</u> dans un nouveau lieu avec une nouvelle créature à affronter :- J'ai inséré un <u>dialogue</u> intéressant en respectant ses caractéristiques d'écriture (verbe de parole, ponctuation, temps) :- J'ai utilisé le champ lexical de <u>l'émotion</u> (peur, colère, tristesse, joie) :	
Mon récit respecte les caractéristiques d'écriture du texte épique : <ul style="list-style-type: none">- Evocation des <u>qualités</u> du héros épique (force, courage, intelligence, endurance, rôle de chef, humanité) :- Intervention de <u>divinités</u> :- Emploi du champ lexical du <u>combat</u> et de la <u>violence</u> :- Emploi de <u>verbes d'actions</u> :	
Mon paragraphe est <u>bien écrit</u> (expression, orthographe) :	
Mon récit est écrit au <u>passé</u> et j'ai employé correctement le <u>passé simple</u> et <u>l'imparfait</u> :	
Mon paragraphe est <u>cohérent</u> et bien <u>structuré</u> (schéma narratif) :	
Mon paragraphe est <u>intéressant</u> :	

Mon texte prend en compte la fiche conseil (/2 points) :

Annexe 6
Exemple de fiche-conseil réalisée dans le cadre des séances de relectures en triade

Noms et prénoms des lecteurs	
Fiche-conseil pour	
Points positifs	Points à améliorer

Annexe 7

Exemple de fiche-conseil « spécial suppression » réalisée dans le cadre des séances de relectures en triade

Noms et prénoms des lecteurs

.....
.....
.....

Fiche-conseil pour

.....

Relisez attentivement la copie de votre camarade. Que lui conseillerez-vous de supprimer ?

Ce qu'il faut supprimer	Propositions

Voici ce qui peut être utile de supprimer dans un texte :

- des informations inutiles ;
- des éléments qui n'ont pas de rapport avec le sujet/les consignes ;
- des mots ou des phrases qui se répètent ;
- des mots ou des phrases qui se disent plutôt à l'oral ;
- des mots ou des phrases qui contredisent ce qui a été dit auparavant

Annexe 8

Notice du CD-ROM

Le CD-ROM contient la base de données sous format Excel et l'ensemble du corpus scanné.





Base de données







Corpus



Le corpus contient l'ensemble des copies recueillies selon l'établissement :

-  LA CIOTAT
-  MARSEILLE

Puis selon les élèves :

-  AMIR
-  ASSIA
-  INES
-  YASSINE

Puis selon les années :

-  CM2
-  SIXIEME

Enfin, les copies sont présentées chronologiquement, selon le codage :

- 2.16.2
- 2.16.3
- 2.16.4
- 2.16.5
- 2.16.6
- 2.16.7
- 2.16.9
- 2.16.10
- 2.16.11
- 2.16.12
- 2.16.15
- 2.16.16
- questionnaires

Annexe 9

Données chiffrées extraites de la base

9.1. Nombre d'opérations en fonction du nombre d'écrits réalisés

	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	Total opérations	Nombre écrits
Louis	621	585	452	75	1733	53
Corentin	444	560	271	21	1296	55
Alexandre	472	379	278	29	1158	66
Natacha	398	287	225	21	931	65
Stanislas	174	145	149	18	486	24
Inès	168	131	156	13	468	15
Andrew	122	81	100	5	308	23
Assia	91	97	72	2	262	17
Jade	84	81	57	3	225	22
Yassine	74	81	46	3	204	13
Clémence	83	55	47	4	189	25
Amir	30	24	25	1	80	10
	2761	2506	1878	195	7340	388

Tableau 27 : Répartition des opérations selon les élèves (valeur)

9.2. Répartition des opérations selon les élèves

	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
Louis	35.83%	33.76%	26.08%	4.33%	100%
Corentin	34.26%	43.21%	20.91%	1.62%	100%
Alexandre	40.76%	32.73%	24.01%	2.50%	100%
Natacha	42.75%	30.83%	24.17%	2.25%	100%
Stanislas	35.80%	29.84%	30.66%	3.70%	100%
Inès	35.90%	27.99%	33.33%	2.78%	100%
Andrew	39.61%	26.30%	32.47%	1.62%	100%
Assia	34.73%	37.02%	27.48%	0.77%	100%
Jade	37.34%	36%	25.33%	1.33%	100%
Yassine	36.27%	39.71%	22.55%	1.47%	100%
Clémence	43.91%	29.10%	24.87%	2.12%	100%
Amir	37.50%	30%	31.25%	1.25%	100%
MOYENNE	37.89%	33.04%	26.93%	2.14%	100%

Tableau 28 : Répartition des opérations selon les élèves (pourcentage)

9.3. Répartition des opérations pertinentes et non pertinentes selon les opérations et selon les élèves

	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	543	78	496	88	358	74	71	4
Corentin	338	104	444	109	208	57	19	1
Alexandre	401	69	328	46	214	46	28	1
Natacha	361	36	258	25	193	31	19	2
Stanislas	149	24	110	33	106	42	14	4
Inès	117	51	104	24	112	44	11	2
Andrew	104	18	70	11	74	26	5	0
Assia	58	33	73	21	33	37	1	1
Jade	73	11	72	9	46	10	3	0
Yassine	59	15	70	11	36	10	3	0
Clémence	75	8	45	10	36	10	4	0
Amir	24	5	20	3	18	7	1	0
TOTAL	2302	452	2090	390	1432	394	179	15

Tableau 29 : Répartition des opérations et non pertinentes selon les opérations et selon les élèves (valeur)

	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	87.44%	12.56%	84.79%	15.21%	79.20%	20.80%	94.67%	5.33%
Corentin	76.13%	23.87%	79.29%	20.71%	76.75%	23.25%	95%	5%
Alexandre	84.96%	15.04%	86.54%	13.46%	76.98%	23.02%	96.55%	3.45%
Natacha	90.70%	9.3%	89.90%	10.10%	85.78%	14.22%	90.48%	9.52%
Stanislas	85.63%	14.37%	75.86%	24.14%	71.14%	28.86%	77.78%	22.22%
Inès	69.64%	30.36%	79.39%	20.61%	71.79%	28.21%	84.62%	15.38%
Andrew	85.24%	14.76%	86.42%	13.58%	74%	26%	100%	0%
Assia	63.74%	36.26%	75.26%	24.74%	45.83%	54.17%	50%	50%
Jade	86.90%	13.10%	88.89%	11.11%	80.70%	19.30%	100%	0%
Yassine	79.73%	20.27%	86.42%	13.58%	78.26%	21.74%	100%	0%
Clémence	90.36%	9.64%	81.82%	18.18%	76.59%	23.41%	100%	0%
Amir	80%	20%	83.33%	16.67%	72%	28%	100%	0%
TOTAL	83.38%	16.62%	83.40%	16.60%	76.25%	23.75%	92.27%	7.73%

Tableau 30 : Répartition des opérations pertinentes et non pertinentes selon les opérations et selon les élèves (pourcentage)

9.4. Répartition des opérations selon les élèves et selon les exercices

ALEXANDRE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
10/09/13	6	7	3	0	16
17/09/13	11	4	6	2	23
24/09/13	12	10	9	0	31
01/10/13	Absent				
08/10/13	6	3	2	1	12
15/10/13	18	8	12	1	39
12/11/13	8	4	4	0	16
19/11/13	2	4	4	0	10
26/11/13	4	4	4	0	12
03/12/13	1	1	6	0	8
10/12/13	5	3	4	0	12
07/01/14	9	3	9	0	21
14/01/14	8	15	2	0	25
21/01/14	14	19	15	5	53
28/01/14	8	4	3	1	16
04/02/14	14	7	6	0	27
11/02/14	8	6	1	0	15
18/02/14	22	15	10	1	48
11/03/14	21	8	8	1	38
18/03/14	33	28	24	3	88
25/03/14	13	13	5	0	31
01/04/14	22	8	5	1	36
08/04/14	17	15	9	0	41
06/05/14	8	14	9	0	31
13/05/14	28	25	12	0	65
27/05/14	25	16	15	1	57
03/06/14	4	4	10	0	18

Tableau 31 : Répartition des opérations selon les sujets pour Alexandre en 7^e

ALEXANDRE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
09/09/14	12	9	3	0	24
16/09/14	9	13	2	1	25
30/09/14	9	5	5	0	19
18/11/14	8	9	12	1	30
13/01/15	29	16	15	1	61
27/01/15	20	13	5	2	40
10/03/15	11	6	4	0	21

17/03/15	6	4	6	0	16
31/03/15	19	23	15	2	59
14/04/15	14	20	10	4	48
16/05/15	8	13	6	1	28

Tableau 32 : Répartition des opérations selon les sujets pour Alexandre en 6^e

CORENTIN					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
10/09/13	11	11	1	1	24
17/09/13	10	3	3	3	19
24/09/13	10	6	3	0	19
01/10/13	Absent				
08/10/13	12	7	8	0	27
15/10/13	22	20	10	2	54
12/11/13	2	8	0	0	10
19/11/13	7	12	4	1	24
26/11/13	7	9	3	0	19
03/12/13	3	2	1	0	6
10/12/13	Absent				
07/01/13	4	15	9	1	29
14/01/14	11	16	9	0	36
21/01/14	11	16	7	3	37
28/01/14	6	16	12	0	34
04/02/14	20	28	5	1	54
11/02/14	8	8	10	0	26
18/02/14	27	34	10	5	76
11/03/14	25	56	14	1	96
18/03/14	24	29	16	0	69
25/03/14	14	33	12	0	59
01/04/14	2	8	4	0	14
08/04/14	21	24	15	0	60
06/05/14	31	21	11	1	64
13/05/14	34	50	16	0	100
27/05/14	26	37	9	0	72
03/06/14	0	0	0	0	0

Tableau 33 : Répartition des opérations selon les sujets pour Corentin en 7e2

CORENTIN					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
25/09/14	22	14	19	2	57
11/14	8	5	5	0	18
01/15	32	22	26	0	80

02/04/15	10	28	14	0	52
23/04/15	24	22	11	0	57
17/06/15	0	0	0	0	0

Tableau 34 : Répartition des opérations selon les sujets pour Corentin en 6^e2

NATACHA					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
10/09/13	5	8	5	0	18
17/09/13	4	3	5	1	13
24/09/13	8	4	4	1	17
01/10/13	7	6	5	1	19
08/10/13	8	4	2	2	16
15/10/13	7	5	9	1	22
12/11/13	1	2	0	0	3
19/11/13	2	5	0	0	7
26/11/13	4	5	6	0	15
03/12/13	9	4	2	0	15
10/12/13	12	5	3	0	20
07/01/13	16	5	8	1	30
14/01/14	6	11	7	1	25
21/01/14	0	5	3	0	8
28/01/14	4	4	1	0	9
04/02/14	7	4	3	0	14
11/02/14	1	4	1	0	6
18/02/14	17	7	3	0	27
11/03/14	20	23	13	2	58
18/03/14	42	22	9	1	74
25/03/14	33	29	14	1	77
01/04/14	Absente				
08/04/14	Absente				
06/05/14	31	9	11	0	51
13/05/14	12	9	11	0	32
27/05/14	19	6	12	1	38
03/06/14	11	14	13	1	39

Tableau 35 : Répartition des opérations selon les sujets pour Natacha en 7^e2

NATACHA					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
09/09/14	16	8	13	1	38
16/06/14	3	3	3	0	9
30/09/14	18	12	11	1	42
18/11/14	6	8	4	1	19

13/01/15	14	15	17	0	46
27/01/15	4	6	4	0	14
10/03/15	5	6	5	0	16
17/03/15	7	5	0	0	12
31/03/15	19	17	8	2	46
14/04/15	14	3	5	1	23
16/05/15	6	1	5	1	13

Tableau 36 : Répartition des opérations selon les sujets pour Natacha en 6^e5

LOUIS					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
10/09/13	12	13	15	6	46
17/09/13	11	9	10	1	31
24/09/13	6	7	7	3	23
01/10/13	6	8	5	0	19
08/10/13	4	3	6	5	18
15/10/13	26	23	15	2	66
12/11/13	7	5	11	2	25
19/11/13	12	16	12	0	40
26/11/13	6	4	16	0	26
03/12/13	8	5	4	5	22
10/12/13	15	20	9	1	45
07/01/13	7	15	12	5	39
14/01/14	39	44	22	7	112
21/01/14	12	16	18	2	48
28/01/14	15	21	15	0	51
04/02/14	24	27	20	1	72
11/02/14	12	2	11	2	27
18/02/14	37	43	10	2	92
11/03/14	41	28	43	2	115
18/03/14	65	54	29	4	152
25/03/14	Absent				
01/04/14	Absent				
08/04/14	35	31	17	5	88
06/05/14	41	25	22	2	90
13/05/14	37	38	29	3	107
27/05/14	31	17	30	1	79
03/06/14	Absent				

Tableau 37 : Répartition des opérations selon les sujets pour Louis en 7^e2

LOUIS					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
25/09/14	20	27	14	2	63
11/14	21	20	16	2	59
01/15	27	31	7	3	68
02/04/15	29	23	19	5	76
23/04/15	0	0	0	0	0
17/06/15	15	10	8	2	35

Tableau 38 : Répartition des opérations selon les sujets pour Louis en 6^e2

JADE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
16/09/13	0	0	0	0	0
23/09/13	Copie non rendue				
30/09/13	0	0	0	0	0
07/10/13	Copie non rendue				
14/10/13	0	0	0	0	0
09/12/13	0	0	0	0	0
06/01/13	Absente				
14/01/14	Absente				
23/01/14	0	0	0	0	0
27/01/14	0	0	0	0	0
03/02/14	3	8	4	0	15
17/03/14	0	0	0	0	0
24/03/14	3	6	12	0	21
31/03/14	12	12	8	1	33
26/05/14	0	0	0	0	0
03/06/14	0	0	0	0	0

Tableau 39 : Répartition des opérations selon les sujets pour Jade en 7^e1

JADE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
25/09/14	2	8	2	0	12
11/14	18	11	11	0	40
01/15	13	14	9	2	38
02/04/15	5	2	1	0	8
23/04/15	18	13	6	0	37
17/06/15	10	7	4	0	21

Tableau 40 : Répartition des opérations selon les sujets pour Jade en 6^e2

STANISLAS					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
16/09/13	Copie non rendue				
23/09/13	Copie non rendue				
30/09/13	Copie non rendue				
07/10/13	Copie non rendue				
14/10/13	0	0	0	0	0
09/12/13	0	0	0	0	0
06/01/13	Copie non rendue				
14/01/14	Copie non rendue				
23/01/14	Copie non rendue				
27/01/14	0	0	0	0	0
03/02/14	Absent				
17/03/14	0	0	0	0	0
24/03/14	0	1	0	0	0
31/03/14	Copie non rendue				
26/05/14	0	0	0	0	0
03/06/14	Absent				

Tableau 41 : Répartition des opérations selon les sujets pour Stanislas en 7^e1

STANISLAS					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
09/09/14	4	3	13	1	21
16/09/14	1	5	5	0	11
30/09/14	4	7	5	1	17
18/11/14	8	12	10	0	30
13/01/15	22	11	13	0	46
27/01/15	3	10	7	0	20
10/03/15	33	14	16	6	69
17/03/15	16	18	10	1	45
31/03/15	31	27	28	3	89
14/04/15	31	25	25	5	86
16/05/15	21	11	17	1	50

Tableau 42 : Répartition des opérations selon les sujets pour Stanislas en 6^e5

CLEMENCE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
16/09/13	Copie non rendue				
23/09/13	0	0	0	0	0
30/09/13	Copie non rendue				
07/10/13	Copie non rendue				
14/10/13	0	0	0	0	0

09/12/13	0	0	0	0	0
06/01/13	Copie non rendue				
14/01/14	Absente				
23/01/14	Absente				
27/01/14	0	0	0	0	0
03/02/14	Absente				
17/03/14	Copie non rendue				
24/03/14	Copie non rendue				
31/03/14	0	0	0	0	0
26/05/14	0	0	0	0	0
03/06/14	0	0	0	0	0

Tableau 43 : Répartition des opérations selon les sujets pour Clémence en 7^e

CLEMENCE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
09/09/14	11	7	1	2	21
16/06/14	0	1	1	0	2
30/09/14	13	11	11	0	35
18/11/14	9	8	2	1	20
13/01/15	7	4	7	0	18
27/01/15	1	2	3	0	6
10/03/15	6	2	2	0	10
17/03/15	16	10	7	1	34
31/03/15	6	9	10	0	25
14/04/15	13	1	2	0	16
16/05/15	1	0	1	0	2

Tableau 44 : Répartition des opérations selon les sujets pour Clémence en 6^e

ANDREW					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
16/09/13	Copie non rendue				
23/09/13	0	0	0	0	0
30/09/13	0	0	0	0	0
07/10/13	0	0	0	0	0
14/10/13	0	0	0	0	0
09/12/13	0	0	0	0	0
06/01/13	0	0	0	0	0
14/01/14	Copie non rendue				
23/01/14	2	3	2	1	8
27/01/14	0	0	0	0	0
03/02/14	0	1	1	0	2
17/03/14	7	2	7	0	16

24/03/14	Copie non rendue				
31/03/14	Copie non rendue				
26/05/14	0	0	0	0	0
03/06/14	0	0	0	0	0

Tableau 45 : Répartition des opérations selon les sujets pour Andrew en 7^e1

ANDREW					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
25/09/14	14	17	9	1	41
11/14	10	8	11	0	29
01/15	23	12	15	0	50
02/04/15	36	17	27	1	81
23/04/15	21	14	19	2	56
17/06/15	9	7	9	0	25

Tableau 46 : Répartition des opérations selon les sujets pour Andrew en 6^e2

INES					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
22/11/13	0	0	0	0	0
21/02/14	62	33	66	3	164
09/05/14	0	0	0	0	0
06/06/14	9	15	11	0	35
01/07/14	48	46	46	4	144

Tableau 47 : Répartition des opérations selon les sujets pour Inès en CM2

INES					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
12/11/14	5	3	4	1	13
16/01/15	4	4	2	1	11
10/02/15	5	14	3	3	25
13/05/15	0	0	0	0	0
20/05/15	24	10	5	0	39
27/05/15	0	0	0	0	0
10/06/15	11	6	19	1	37

Tableau 48 : Répartition des opérations selon les sujets pour Inès en 6^e1

AMIR					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
22/11/13	0	0	0	0	0

21/02/14	0	1	1	0	2
09/05/14	0	0	0	0	0
06/06/14	Absent				
01/07/14	Absent				

Tableau 49 : Répartition des opérations selon les sujets pour Amir en CM2

AMIR					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
16/01/15	9	4	7	0	20
10/02/15	18	18	11	1	48
13/05/15	0	0	0	0	0
20/05/15	0	1	0	0	1
27/05/15	0	1	0	0	1
10/06/15	3	0	6	0	9

Tableau 50 : Répartition des opérations selon les sujets pour Amir en 6^e1

YASSINE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
22/11/13	0	0	0	0	0
21/02/14	2	3	2	0	7
09/05/14	0	0	0	0	0
06/06/14	Absent				
01/07/14	Absent				

Tableau 51 : Répartition des opérations selon les sujets pour Yassine en CM2

YASSINE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
20/01/15	4	12	5	0	21
27/01/15	5	2	5	0	12
03/02/15	4	2	1	1	8
15/05/15	41	40	21	0	102
10/06/15	18	22	12	2	54

Tableau 52 : Répartition des opérations selon les sujets pour Yassine en 6^e3

ASSIA					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
22/11/13	0	0	0	0	0
21/02/14	15	26	9	0	50
09/05/14	0	0	0	0	0
06/06/14	2	4	6	0	12
01/07/14	34	21	22	0	77

Tableau 53 : Répartition des opérations selon les sujets pour Assia en CM2

ASSIA					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
03/12/14	2	1	4	0	7
20/01/15	11	6	5	1	23
27/01/15	1	5	2	0	8
03/02/15	1	10	9	0	20
15/05/15	7	8	8	1	24
10/06/15	18	16	7	0	41

Tableau 54 : Répartition des opérations selon les sujets pour Assia en 6^e3

9.5. Répartition des opérations de suppression selon l'étape d'écriture

AU BROUILLON					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
Louis	110	67	107	11	295
Corentin	37	36	54	8	135
Alexandre	112	63	85	4	264
Natacha	95	75	97	5	272
Stanislas	33	14	26	3	76
Inès	9	12	17	0	38
Andrew	24	15	21	1	61
Assia	16	6	8	1	31
Jade	25	15	14	0	54
Yassine	10	4	9	1	24
Clémence	8	5	13	0	26
Amir	9	5	10	0	24
total	483	354	436	28	1301

Tableau 55 : Nombre d'opérations selon les élèves au brouillon (valeur)

LORS DE LA RECOPIE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
Louis	511	518	345	64	1438
Corentin	407	524	217	13	1161
Alexandre	360	316	193	25	894
Natacha	303	212	128	16	659
Stanislas	141	131	123	15	410
Inès	159	119	139	13	430
Andrew	98	66	79	4	247
Assia	75	91	64	1	231
Jade	59	66	43	3	171
Yassine	64	77	37	2	180
Clémence	75	50	34	4	163

Amir	21	19	15	1	56
total	2277	2151	1442	167	6037

Tableau 56 : Nombre d'opérations selon les élèves lors de la recopie (valeur)

AU BROUILLON					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
Louis	37.29%	22.71%	36.27%	3.73%	100%
Corentin	27.41%	26.67%	40%	5.92%	100%
Alexandre	42.42%	23.86%	32.20%	1.52%	100%
Natacha	34.93%	27.57%	35.66%	1.84%	100%
Stanislas	43.42%	18.42%	34.21%	3.95%	100%
Inès	23.68%	31.58%	44.74%	0%	100%
Andrew	39.34%	24.59%	34.43%	1.64%	100%
Assia	51.61%	19.35%	25.81%	3.23%	100%
Jade	46.30%	27.78%	25.92%	0%	100%
Yassine	41.67%	16.67%	37.5%	4.16%	100%
Clémence	30.77%	19.23%	50%	0%	100%
Amir	37.5%	20.83%	41.67%	0%	100%
MOYENNE	38.03%	23.27%	36.53%	2.17%	100%
ECART-TYPE	7.96	4.54	7.04	2.01	

Tableau 57 : Pourcentage d'opérations selon les élèves au brouillon (pourcentage)

LORS DE LA RECOPIE					
	remplacements	ajouts	suppressions	déplacements	total
Louis	35.54%	36.02%	23.99%	4.45%	100%
Corentin	35.06%	45.13%	18.69%	1.12%	100%
Alexandre	40.27%	35.35%	21.59%	2.79%	100%
Natacha	45.98%	32.17%	19.42%	2.43%	100%
Stanislas	34.39%	31.95%	30%	3.66%	100%
Inès	36.98%	27.67%	32.33%	3.02%	100%
Andrew	39.68%	26.72%	31.98%	1.62%	100%
Assia	32.47%	39.39%	27.71%	0.43%	100%
Jade	34.50%	38.60%	25.15%	1.75%	100%
Yassine	35.56%	42.78%	20.55%	1.11%	100%
Clémence	46.01%	30.68%	20.86%	2.45%	100%
Amir	37.50%	33.93%	26.79%	1.78%	100%
MOYENNE	37.83%	35.03%	24.92%	2.22%	100%
ECART-TYPE	4.40	5.69	4.85	1.15	

Tableau 58 : Pourcentage d'opérations selon les élèves lors de la recopie (pourcentage)

9.6. Part des opérations pertinentes selon les étapes d'écriture

AU BROUILLON								
	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	104	6	58	8	81	6	11	0
Corentin	30	6	28	3	43	6	7	0
Alexandre	101	10	53	8	67	1	4	0
Natacha	88	6	68	3	87	9	4	1
Stanislas	29	3	12	1	19	6	3	0
Inès	9	0	9	1	15	2	0	0
Andrew	24	0	14	1	20	1	1	0
Assia	10	6	5	0	4	2	1	0
Jade	24	1	15	0	13	0	0	0
Yassine	10	0	3	1	7	2	1	0
Clémence	8	0	5	0	10	2	0	0
Amir	8	0	3	1	7	2	0	0
TOTAL	445	38	273	27	373	39	32	1

Tableau 59 : Répartition des opérations pertinentes (P) et non pertinentes (NP) selon les élèves au brouillon (valeur)

AU BROUILLON								
	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	94.55%	5.45%	87.88%	12.12%	93.10%	6.90%	100%	0%
Corentin	83.33%	16.67%	90.3%	9.67%	87.76%	12.24%	100%	0%
Alexandre	91%	9%	86.89%	13.11%	98.53%	1.47%	100%	0%
Natacha	93.62%	6.38%	95.77%	4.23%	90.63%	9.37%	80%	20%
Stanislas	90.63%	9.37%	92.31%	7.69%	76%	24%	100%	0%
Inès	100%	0%	90%	10%	88.24%	11.76%	X	X
Andrew	100%	0%	93.33%	6.67%	95.24%	4.76%	100%	0%
Assia	62.5%	37.5%	100%	0%	66.67%	33.33%	100%	0%
Jade	96%	4%	100%	0%	100%	0%	X	X
Yassine	100%	0%	75%	25%	77.78%	22.22%	100%	0%
Clémence	100%	0%	100%	0%	83.33%	16.67%	X	X
Amir	100%	0%	75%	25%	77.78%	22.22%	X	X
TOTAL	92.13%	7.87%	91%	9%	90.53%	9.47%	96.97%	3.03%

Tableau 60 : Répartition des opérations pertinentes (P) et non pertinentes (NP) en pourcentage selon les élèves au brouillon (pourcentage)

LORS DE LA RECOPIE								
	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	439	72	438	80	277	68	60	4
Corentin	308	98	416	106	165	51	12	1
Alexandre	300	59	275	38	147	45	24	1
Natacha	273	30	190	22	106	28	15	1
Stanislas	120	21	98	32	87	36	11	4
Inès	108	51	95	23	97	42	11	2
Andrew	80	18	56	10	54	25	4	0
Assia	48	27	68	21	29	35	0	1
Jade	49	10	57	9	33	10	3	0
Yassine	49	15	67	10	29	8	2	0
Clémence	67	8	40	10	26	8	4	0
Amir	16	5	17	2	9	5	1	0
TOTAL	1857	414	1817	363	1059	355	147	14

Tableau 61 : Répartition des opérations pertinentes (P) et non pertinentes (NP) selon les élèves lors de la recopie (valeur)

LORS DE LA RECOPIE								
	remplacements		ajouts		suppressions		déplacements	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	85.91%	14.09%	84.56%	15.46%	80.29%	19.71%	93.75%	6.25%
Corentin	75.86%	24.14%	79.69%	20.31%	76.39%	23.61%	92.31%	7.69%
Alexandre	83.57%	16.43%	87.86%	12.14%	76.56%	23.44%	96%	4%
Natacha	90.10%	9.90%	89.62%	10.38%	82.81%	17.19%	93.75%	6.25%
Stanislas	85.11%	14.89%	75.38%	24.62%	70.73%	29.27%	73.33%	26.67%
Inès	67.92%	32.08%	80.51%	19.49%	69.78%	30.22%	84.62%	15.38%
Andrew	81.63%	18.37%	84.85%	15.15%	68.35%	31.65%	100%	0%
Assia	64%	36%	76.40%	23.60%	45.31%	54.69%	0%	100%
Jade	83.05%	16.95%	86.36%	13.64%	76.74%	23.26%	100%	0%
Yassine	76.56%	23.44%	87.01%	12.99%	78.38%	21.62%	100%	0%
Clémence	89.33%	10.67%	80%	20%	76.47%	23.53%	100%	0%
Amir	76.19%	23.81%	89.47%	10.53%	64.29%	35.71%	100%	0%
TOTAL	81.77%	18.23%	83.35%	16.65%	74.90%	25.10%	91.30%	8.70%

Tableau 62 : Répartition des opérations pertinentes (P) et non pertinentes (NP) en pourcentage selon les élèves lors de la recopie (pourcentage)

9.7. Répartition des opérations de suppression selon les dimensions textuelles impactées

	SL	E	CMR	O	TOTAL SL+E+CMR+O	DSP
Louis	84	7	310	61	462	10
Corentin	43	4	103	127	277	31
Alexandre	30	15	167	75	287	17
Natacha	52	13	116	55	236	9
Stanislas	14	24	95	26	159	20
Inès	46	15	71	36	168	2
Andrew	19	5	42	37	103	11
Assia	15	6	14	39	74	6
Jade	21	3	25	9	58	11
Yassine	7	4	25	13	49	3
Clémence	9	1	25	12	47	6
Amir	4	0	8	13	25	0
TOTAL	344	97	1001	503	1945	126

Tableau 63 : Répartition des opérations de suppression selon les élèves et selon les dimensions textuelles impactées (valeur)

	SL	E	CMR	O	DSP
Louis	18.58%	1.55%	68.58%	13.50%	2.21%
Corentin	15.87%	1.48%	38%	46.86%	11.44%
Alexandre	10.79%	5.39%	60.07%	26.98%	6.11%
Natacha	23.11%	5.78%	51.55%	24.44%	4%
Stanislas	9.39%	16.11%	63.76%	17.45%	13.42%
Inès	29.49%	9.61%	45.51%	23.08%	1.28%
Andrew	19%	5%	42%	37%	11%
Assia	20.83%	8.33%	19.44%	54.17%	8.33%
Jade	36.84%	5.26%	43.86%	15.79%	19.30%
Yassine	15.22%	8.69%	54.35%	28.26%	6.52%
Clémence	19.15%	2.13%	53.19%	25.53%	12.76%
Amir	16%	0%	32%	52%	0%
TOTAL	18.32%	5.16%	53.30%	26.78%	6.71%

Tableau 64 : Répartition des opérations de suppression selon les élèves et selon les dimensions textuelles impactées (pourcentage)

9.8. Pertinence des suppressions opérées selon les élèves et selon les dimensions textuelles

	SL		E		CMR		O		DSP	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Louis	60	24	6	1	259	31	41	20	10	0
Corentin	22	11	3	1	86	11	91	36	27	4
Alexandre	27	4	13	2	133	16	51	24	16	1
Natacha	45	7	12	1	111	4	36	19	9	0
Stanislas	8	6	23	1	71	23	14	12	17	3
Inès	29	17	11	4	62	9	21	15	2	0
Andrew	14	5	4	1	31	11	27	10	6	5
Assia	6	9	4	2	11	2	13	25	4	2
Jade	13	8	3	0	22	2	9	0	11	0
Yassine	5	2	3	1	21	4	9	4	3	0
Clémence	7	2	1	0	19	5	9	3	6	0
Amir	2	2	0	0	5	2	9	3	0	0
TOTAL	247	97	83	14	831	120	330	171	111	15

Tableau 65 : Répartition du nombre d'opérations pertinentes (P) et non pertinentes (NP) selon les dimensions textuelles et selon les élèves (valeur)

	SL				E							
	P		NP		P		NP					
	B	R	B	R	B	R	B	R				
Louis	86.67	68.12	13.33	31.88	100	83.33	0	16.67				
Corentin	90.9	68.75	9.1	31.25	100	66.7	0	33.3				
Alexandre	91.7	83.3	8.3	16.7	100	84.62	0	15.38				
Natacha	94.4	82.35	5.6	17.65	87.5	100	12.5	0				
Stanislas	75	50	25	50	100	94.74	0%	5.26				
Inès	100	60.46	0	39.54	66.67	75	33.33	25				
Andrew	100	70.59	0	29.41	X	80	X	20				
Assia	100	35.71	0	64.29	66.67	66.67	33.33	33.33				
Jade	100	57.9	0	42.1	X	100	X	0				
Yassine	100	66.67	0	33.33	X	75	X	25				
Clémence	X	77.78	X	22.22	X	100	X	0				
Amir	X	50	X	50	X	X	X	X				
TOTAL	91.3	66.9	8.7	33.1	86.96	85.14	13.04	14.86				
	CMR				O				DSP			
	P		NP		P		NP		P		NP	
	B	R	B	R	B	R	B	R	B	R	B	R
Louis	93	88.42	7	11.58	94.44	55.82	5.56	44.18	X	100	X	0
Corentin	83.3	91.8	16.7	8.2	100	70.73	0	29.27	100	86.2	0	13.8
Alexandre	100	84.9	0	15.1	100	61.3	0	38.7	100	92.3	0	7.7
Natacha	95.23	98.07	4.77	1.93	66.67	65.12	33.33	34.88	100	100	0	0
Stanislas	66.67	76.83	33.33	23.17	80	47.62	20	52.38	100	84.21	0	15.79
Inès	90	86.89	10	13.11	66.67	57.58	33.33	42.42	X	100	X	0
Andrew	100	68.57	0	31.43	91.67	64	8.33	36	X	54.55	X	45.45
Assia	66.67	90	33.33	10	0	35.14	100	64.86	X	66.67	X	33.33
Jade	100	84.62	0	15.38	X	100	X	0	X	100	X	0

Yassine	80	85	20	15	66.67	70	33.33	30	X	100	X	0
Clémence	80	78.57	20	21.43	100	70	0	30	X	100	X	0
Amir	100	50	0	50	66.67	83.33	33.33	16.67	X	X	X	X
TOTAL	91.54	85.82	8.46	14.18	84.81	62.32	15.19	37.68	100	86.96	0	13.04

Tableau 66 : Répartition en pourcentage des opérations pertinentes (P) et des opérations non pertinentes (NP) selon l'étape d'écriture, selon les dimensions textuelles et selon les élèves (pourcentage)

9.9. Empan des suppressions dans les textes selon les élèves

	0 mot	1 mot	2-5 mots	6-10 mots	Plus de 10 mots	total
Louis	41	176	149	61	25	452
Corentin	16	188	45	19	3	271
Alexandre	11	153	65	21	22	272
Natacha	18	117	45	21	24	225
Stanislas	4	49	45	17	34	149
Inès	24	70	36	15	11	156
Andrew	5	60	15	9	11	100
Assia	9	46	10	2	5	72
Jade	11	27	9	2	7	56
Yassine	2	21	13	3	7	46
Clémence	6	21	10	4	6	47
Amir	2	16	3	1	3	25
TOTAL	149	944	445	175	158	1871

Tableau 67 : Nombre de suppressions effectuées selon l'empan et selon les élèves

	0 mot	1 mot	2-5 mots	6-10 mots	Plus de 10 mots	total
Louis	9.07%	38.94%	32.96%	13.50%	5.53%	100%
Corentin	5.90%	69.37%	16.61%	7.01%	1.11%	100%
Alexandre	4.04%	56.25%	23.90%	7.72%	8.09%	100%
Natacha	8%	52%	20%	9.33%	10.67%	100%
Stanislas	2.68%	32.89%	30.20%	11.41%	22.82%	100%
Inès	15.38%	44.87%	23.08%	9.62%	7.05%	100%
Andrew	5%	60%	15%	9%	11%	100%
Assia	12.5%	63.89%	13.89%	2.78%	6.94%	100%
Jade	19.64%	48.22%	16.07%	3.57%	12.5%	100%
Yassine	4.35%	45.65%	28.26%	6.52%	15.22%	100%
Clémence	12.77%	44.68%	21.28%	8.51%	12.76%	100%
Amir	8%	64%	12%	4%	12%	100%
TOTAL	7.96%	50.46%	23.78%	9.35%	8.45%	100%

Tableau 68 : Pourcentage de suppressions effectuées selon l'empan et selon les élèves

Table des figures

FIGURE 1 SCHEMA QUI RECAPITULE DIFFERENTS ASPECTS DE L'ECRITURE QUI FONT OU DOIVENT FAIRE L'OBJET D'APPRENTISSAGES SCOLAIRES (PLANE, 2014:4)	26
FIGURE 2 : REPONSE GARÇONS/FILLES DANS LES 4 GROUPES/CLASSES A LA QUESTION 1 : POUR TOI, ECRIRE, C'EST FACILE OU DIFFICILE ?	50
FIGURE 3 : REPONSE GARÇONS/FILLES DANS LES 4 GROUPES/CLASSES.....	51
FIGURE 4 : GENRE DES TEXTES ECRITS PAR LES ELEVES DANS LES 4 GROUPES CLASSES.....	51
FIGURE 5 : REPONSE GARÇONS/FILLES DANS LES 4 GROUPES/CLASSES	52
FIGURE 6 : REPONSE GARÇONS/FILLES DANS LES 4 GROUPES/CLASSES	55
FIGURE 7 : SCHEMA PRESENTE PAR D. BUCHETON A L'AFEF EN JANVIER 2013.	62
FIGURE 8 : TABLEAU PROPOSE PAR JEAN-CHARLES CHABANNE ET DOMINIQUE BUCHETON (2002).....	65
FIGURE 9 : MODELE DE HAYES ET FLOWER (1980).....	82
FIGURE 10 : ANALYSE DIDACTIQUE DU SAVOIR ECRIRE (MAS, 1991 : 28).....	88
FIGURE 11 : CLASSEMENT DES LIEUX D'INTERVENTION DIDACTIQUE CLID	89
FIGURE 12 : CRITERES D'EVALUATION ET TRANSPARENCE DIDACTIQUE.....	90
FIGURE 13 : TABLEAU DU GROUPE EVA (1991 : 57).....	91
FIGURE 14 : TABLEAU DES STRATEGIES D'ECRITURE RELEVES DANS LES COMMENTAIRES ADRESSES AUX PAIRS ((DESROCHERS, DEBEURME, 2017 : 248).	113
FIGURE 15 : NOMBRE D'OPERATIONS EN FONCTION DU NOMBRE D'ECRITS REALISES ET REPARTITION DES OPERATIONS SELON LES ELEVES (VALEUR)	133
FIGURE 16 : REPARTITION DES OPERATIONS SELON LES ELEVES (POURCENTAGE).....	136
FIGURE 17 : REPARTITION DES OPERATIONS PERTINENTES ET NON PERTINENTES SELON LES OPERATIONS ET SELON LES ELEVES (POURCENTAGE)	141
FIGURE 18 : REPARTITION DES OPERATIONS SELON LES ELEVES ET SELON LES EXERCICES (MARSEILLE) .	143
FIGURE 19 : REPARTITION DES OPERATIONS SELON LES ELEVES ET SELON LES EXERCICES (MARSEILLE) .	144
FIGURE 20 : REPARTITION DES OPERATIONS SELON LES ELEVES ET SELON LES EXERCICES (LA CIOTAT) ..	145
FIGURE 21 : NOMBRE D'OPERATIONS SELON LES ELEVES ET SELON L'ETAPE D'ECRITURE (VALEUR)	148
FIGURE 22 : NOMBRE D'OPERATIONS SELON LES ELEVES ET SELON L'ETAPE D'ECRITURE (POURCENTAGE)	149
FIGURE 23 : REPARTITION DES OPERATIONS PERTINENTES SELON LES ELEVES SELON L'ETAPE D'ECRITURE	150
FIGURE 24 : REPARTITION DES OPERATIONS DE SUPPRESSION SELON LES ELEVES.....	152
FIGURE 25 : PERTINENCE DES SUPPRESSIONS SELON LES ELEVES ET SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES	155
FIGURE 26 : PERTINENCE DES SUPPRESSIONS SELON LES ELEVES, SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES...	156
FIGURE 27 : EMPAN DES SUPPRESSIONS DANS LES TEXTES SELON LES ELEVES	158
FIGURE 28: SCHEMA DU NIVEAU DES ECRITURES ET DES ORTHOGRAPHES (CHISS, DAVID, 2018 : 291).....	164
FIGURE 29 : MISE EN GRILLE D'UNE COPIE D'ELEVE (IBID. : 33).....	181
FIGURE 30 : BROUILLON D'ALEXANDRE DU 24 SEPTEMBRE 2013	323
FIGURE 31 : COPIE DEFINITIVE DU 24 SEPTEMBRE 2013	324
FIGURE 32 : BROUILLON D'ALEXANDRE DU 21 JANVIER 2014	326

FIGURE 33 : COPIE DEFINITIVE D'ALEXANDRE DU 21 JANVIER 2014.....	327
FIGURE 34 : BROUILLON D'ALEXANDRE DU 3 JUIN 2014	328
FIGURE 35 : COPIE DEFINITIVE D'ALEXANDRE DU 3 JUIN 2014	328
FIGURE 36 : VERSION 1 D'ALEXANDRE DU 16 SEPTEMBRE 2014.....	330
FIGURE 37 : BROUILLON DE LA VERSION 2 DU 30 SEPTEMBRE 2014.....	330
FIGURE 38 : VERSION 2 (COPIE DEFINITIVE) DU 30 SEPTEMBRE 2014	331
FIGURE 39 : VERSION 1 D'ALEXANDRE DU 31 MARS 2015	333
FIGURE 40 : VERSION 2 D'ALEXANDRE DU 31 MARS 2015	335
FIGURE 41 : VERSION 3 D'ALEXANDRE DU 14 AVRIL 2015	337
FIGURE 42 : PREMIER JET DU RECIT D'AVENTURE D'INES DU 22 NOVEMBRE 2013	340
FIGURE 43 : 2 ^E JET DU RECIT D'AVENTURES D'INES DU 20 FEVRIER 2014.....	346
FIGURE 44 : BROUILLON D'INES DU 10 FEVRIER 2015.....	348
FIGURE 45 : COPIE DEFINITIVE DU 10 FEVRIER 2015	349
FIGURE 46 : BROUILLON D'INES DU 10 JUIN 2015	351
FIGURE 47 : COPIE DEFINITIVE D'INES DU 10 JUIN 2015.....	353
FIGURE 48 : BROUILLON DE NATACHA LE 10 SEPTEMBRE 2013	355
FIGURE 49 : COPIE DEFINITIVE DE NATACHA LE 10 SEPTEMBRE 2013	356
FIGURE 50 : BROUILLON DE NATACHA LE 14 JANVIER 2014	358
FIGURE 51 : COPIE DEFINITIVE DE NATACHA LE 14 JANVIER 2014	359
FIGURE 52 : BROUILLON DE NATACHA DU 16 SEPTEMBRE 2014	361
FIGURE 53 : COPIE DEFINITIVE DE NATACHA DU 30 SEPTEMBRE 2014	363
FIGURE 54 : BROUILLON DE NATACHA DU 13 JANVIER 2015.....	365
FIGURE 55 : COPIE DEFINITIVE DE NATACHA DU 27 JANVIER 2015	368

Table des tableaux

TABLEAU 1 : SUJETS DONNÉS EN PREMIÈRE ANNÉE EN 7 ^E 2.....	34
TABLEAU 2 : SUJETS DONNÉS EN PREMIÈRE ANNÉE EN 7 ^E 1.....	35
TABLEAU 3 : SUJETS DONNÉS EN PREMIÈRE ANNÉE EN CM2 À LA CIOTAT	36
TABLEAU 4 : SUJETS DONNÉS EN DEUXIÈME ANNÉE EN 6 ^E 5.....	38
TABLEAU 5 : SUJETS DONNÉS EN DEUXIÈME ANNÉE EN 6 ^E 2.....	40
TABLEAU 6 : SUJETS DONNÉS EN DEUXIÈME ANNÉE EN 6 ^E 1.....	42
TABLEAU 7 : SUJETS DONNÉS EN DEUXIÈME ANNÉE EN 6 ^E 3.....	44
TABLEAU 8 : EFFECTIFS DES CLASSES EN 2013-2014.....	71
TABLEAU 9 : EFFECTIFS DES CLASSES À MARSEILLE EN 2014-2015.....	72
TABLEAU 10 : EFFECTIFS DES CLASSES À LA CIOTAT EN 2014-2015.....	72
TABLEAU 11 : DÉCLARATION DES ÉLÈVES DANS LES QUESTIONNAIRES	73
TABLEAU 12 : DÉCLARATION DES ENSEIGNANTS QUANT AU NIVEAU DES ÉLÈVES.....	73
TABLEAU 13 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES CLASSES SUR LES DEUX ANNÉES	73
TABLEAU 14 : COMPOSITION DU SOUS-CORPUS.....	75
TABLEAU 15 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES SELON LE NIVEAU DÉCLARÉ PAR LES ENSEIGNANTS ET SELON LES DISPOSITIFS.....	76
TABLEAU 16 : CODES ÉLÈVES	118
TABLEAU 17 : RÉPARTITION DU NOMBRE D'OPÉRATIONS DANS LA BASE DE DONNÉES.....	119
TABLEAU 18 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES CLASSES SUR LES DEUX ANNÉES	133
TABLEAU 19 : DÉCLARATION DES ÉLÈVES DANS LES QUESTIONNAIRES	134
TABLEAU 20 : DÉCLARATION DES ENSEIGNANTS QUANT AU NIVEAU DES ÉLÈVES.....	134
TABLEAU 21 : RÉPARTITION DU NOMBRE D'OPÉRATIONS.....	136
TABLEAU 22 : RÉPARTITION DES REMARQUES CHEZ LES 8 ÉLÈVES PARTICIPANT AU DISPOSITIF DES RELECTURES EN TRIADE.....	260
TABLEAU 23 : RÉPARTITION DES REMARQUES EFFECTUÉES ET PERTINENCE EN 6 ^E 2	263
TABLEAU 24 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA PRISE EN COMPTE DES REMARQUES EN 6 ^E 2.....	263
TABLEAU 25 : RÉPARTITION DES REMARQUES EFFECTUÉES ET PERTINENCE EN 6E5.....	264
TABLEAU 26 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA PRISE EN COMPTE DES REMARQUES EN 6E5	265
TABLEAU 27 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES (VALEUR).....	435
TABLEAU 28 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES (POURCENTAGE)	435
TABLEAU 29 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS ET NON PERTINENTES SELON LES OPÉRATIONS ET SELON LES ÉLÈVES (VALEUR)	436
TABLEAU 30 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS PERTINENTES ET NON PERTINENTES SELON LES OPÉRATIONS ET SELON LES ÉLÈVES (POURCENTAGE).....	436
TABLEAU 31 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ALEXANDRE EN 7 ^E 2.....	437
TABLEAU 32 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ALEXANDRE EN 6 ^E 5	438
TABLEAU 33 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR CORENTIN EN 7E2.....	438
TABLEAU 34 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR CORENTIN EN 6 ^E 2	439
TABLEAU 35 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR NATACHA EN 7 ^E 2.....	439

TABLEAU 36 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR NATACHA EN 6 ^E 5.....	440
TABLEAU 37 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR LOUIS EN 7 ^E 2.....	440
TABLEAU 38 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR LOUIS EN 6 ^E 2.....	441
TABLEAU 39 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR JADE EN 7 ^E 1.....	441
TABLEAU 40 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR JADE EN 6 ^E 2.....	441
TABLEAU 41 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR STANISLAS EN 7 ^E 1.....	442
TABLEAU 42 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR STANISLAS EN 6 ^E 5.....	442
TABLEAU 43 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR CLÉMENCE EN 7 ^E 1.....	443
TABLEAU 44 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR CLÉMENCE EN 6 ^E 5.....	443
TABLEAU 45 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ANDREW EN 7 ^E 1.....	444
TABLEAU 46 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ANDREW EN 6 ^E 2.....	444
TABLEAU 47 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR INÈS EN CM2.....	444
TABLEAU 48 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR INÈS EN 6 ^E 1.....	444
TABLEAU 49 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR AMIR EN CM2.....	445
TABLEAU 50 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR AMIR EN 6 ^E 1.....	445
TABLEAU 51 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR YASSINE EN CM2.....	445
TABLEAU 52 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR YASSINE EN 6 ^E 3.....	445
TABLEAU 53 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ASSIA EN CM2.....	445
TABLEAU 54 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS SELON LES SUJETS POUR ASSIA EN 6 ^E 3.....	446
TABLEAU 55 : NOMBRE D'OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES AU BROUILLON (VALEUR).....	446
TABLEAU 56 : NOMBRE D'OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES LORS DE LA RECOPIE (VALEUR).....	447
TABLEAU 57 : POURCENTAGE D'OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES AU BROUILLON (POURCENTAGE).....	447
TABLEAU 58 : POURCENTAGE D'OPÉRATIONS SELON LES ÉLÈVES LORS DE LA RECOPIE (POURCENTAGE).....	447
TABLEAU 59 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET NON PERTINENTES (NP).....	448
TABLEAU 60 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET NON PERTINENTES (NP).....	448
TABLEAU 61 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET NON PERTINENTES (NP).....	449
TABLEAU 62 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET NON PERTINENTES (NP).....	449
TABLEAU 63 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS DE SUPPRESSION SELON LES ÉLÈVES ET SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES IMPACTÉES (VALEUR).....	450
TABLEAU 64 : RÉPARTITION DES OPÉRATIONS DE SUPPRESSION SELON LES ÉLÈVES ET SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES IMPACTÉES (POURCENTAGE).....	450
TABLEAU 65 : RÉPARTITION DU NOMBRE D'OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET NON PERTINENTES (NP) SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES ET SELON LES ÉLÈVES (VALEUR).....	451
TABLEAU 66 : RÉPARTITION EN POURCENTAGE DES OPÉRATIONS PERTINENTES (P) ET DES OPÉRATIONS NON PERTINENTES (NP) SELON L'ÉTAPE D'ÉCRITURE, SELON LES DIMENSIONS TEXTUELLES.....	452
TABLEAU 67 : NOMBRE DE SUPPRESSIONS EFFECTUÉES SELON L'EMPAN ET SELON LES ÉLÈVES.....	452
TABLEAU 68 : POURCENTAGE DE SUPPRESSIONS EFFECTUÉES SELON L'EMPAN ET SELON LES ÉLÈVES.....	452

Table des matières

Introduction	9
Partie 1 - LE TERRAIN DE RECHERCHE ET SON CADRE THEORIQUE	15
Chapitre 1 – L’écriture en classe de français.....	16
1.1. Le terrain de recherche	16
1.1.1 Les instructions officielles.....	16
1.1.2. Le choix des établissements et des classes	28
1.1.3. Les pratiques enseignantes observées.....	30
1.1.4. Le rapport à l’écriture des élèves : analyse d’un questionnaire.....	49
1.1.5. Sujet écrivant et sujet scolaire	61
1.2. Le corpus constitué.....	71
1.2.1. Le choix des élèves.....	71
1.2.2. Les écrits sélectionnés	74
1.2.3. Le choix de la transcription	76
Chapitre 2 – Analyse des processus rédactionnels	81
2.1. Les processus rédactionnels	81
2.1.1 L’apport de la psychologie cognitive	81
2.1.2. Les travaux du groupe EVA	86
2.1.3. L’apport de la linguistique textuelle.....	92
2.2. L’étude des brouillons et l’apport de la critique génétique	97
2.2.1 Le brouillon : un objet didactique récent.....	97
2.2.2. Les travaux de Claudine Fabre	100
2.2.3. La réécriture en classe	105
2.2.4. L’hétérorévision et la révision collaborative	108
2.3. Le choix des observables.....	116
2.3.1. L’élaboration d’une base de données	116
2.3.2. L’opération de suppression.....	121
Chapitre 3 – Mise en place de dispositifs didactiques	128
3.1. La mise en place des réécritures en 6 ^e	128
3.2. La mise en place des relectures en triades.....	128
3.3. Le dispositif des suppressions guidées	130
Partie 2 - ANALYSE DE L’OPERATION DE SUPPRESSION.....	131
Chapitre 4 – Analyse quantitative	132
4.1. La répartition des opérations selon les élèves	132
4.2. La répartition des opérations selon les exercices.....	143
4.3. La répartition des opérations selon l’étape d’écriture	147
4.4. La répartition des opérations de suppression selon les dimensions textuelles impactées	151
4.5. L’empan des suppressions dans les textes.....	157
Chapitre 5 – Analyse qualitative	162
5.1. Les suppressions qui montrent une acquisition de compétences langagières et textuelles	163
5.1.1. L’orthographe	163
5.1.2. La mise en page	173
5.1.3. La syntaxe phrastique	176
5.1.4. La construction de la référence.....	204
5.2. Les suppressions qui montrent une adaptation aux normes scolaires	213
5.2.1 Les normes liées au genre narratif.....	213

5.2.2. Les éléments caractéristiques des descriptions.....	220
5.2.3. Les normes liées à l'écriture des dialogues	222
5.2.4. Les suppressions de commentaires métadiscursifs.....	229
5.2.5. Les autres normes	231
5.3. Les suppressions qui modifient l'univers référentiel.....	233
5.3.1. La cohérence textuelle	233
5.3.2. La mise en scène des personnages.....	238
5.3.3. Les points de vue	248
Partie 3 - ANALYSE DES SUPPRESSIONS REALISEES DANS LE CADRE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	255
Chapitre 6 – Analyse quantitative	259
6.1. Le dispositif des relectures en triade	259
6.2. Le dispositif des suppressions guidées	261
Chapitre 7 – Analyse qualitative	266
7.1. Les suppressions en lien avec les problèmes lexicaux	267
7.1.1. Les suppressions sèches	267
7.1.2. Les suppressions-amorces	268
7.2. Les suppressions en lien avec les remarques visant la syntaxe phrastique	273
7.2.1. Les suppressions sèches	274
7.2.2. Les suppressions-amorces	275
7.3. Les suppressions en lien avec les normes scolaires.....	279
7.3.1. Les consignes.....	279
7.3.2. Les phénomènes de répétition	286
7.3.3. La gestion des dialogues.....	300
7.4. Les suppressions en lien avec des incohérences.....	306
7.4.1. Les suppressions sèches	307
7.4.2. Les suppressions-amorces	308
7.5. Les suppressions en lien avec les remarques visant le style de l'auteur....	310
7.5.1. Les suppressions sèches	310
7.5.2. Les suppressions-amorces	310
Partie 4 - ETUDES LONGITUDINALES D'OPERATIONS DE SUPPRESSION.....	321
Chapitre 8 – L'évolution du liage des unités textuelles chez Alexandre.....	322
8.1. La première année	323
8.2. La deuxième année	329
Chapitre 9 – L'évolution de la mise en valeur des personnages chez Inès	338
9.1. La première année	338
9.2. La deuxième année	347
Chapitre 10 – L'évolution de la cohérence textuelle chez Natacha.....	353
10.1. La première année	354
10.2. La deuxième année	361
Conclusion générale	370
Bibliographie	379
Table des annexes	391
Annexes	392
Table des figures	453
Table des tableaux	455
Table des matières	457

Cécile GHIENNE

Université de Toulon

Laboratoire Babel – EA 2649

L'OPERATION DE SUPPRESSION COMME INDICE DE COMPETENCES DANS DES REECRITURES DE TEXTES NARRATIFS DE CM2 ET DE 6^E

Résumé

Cette recherche, menée dans deux établissements, m'a permis de constituer un corpus de textes d'élèves de CM2 et de 6e, accompagnés de leurs brouillons ou autres états intermédiaires, qu'ils aient été exigés ou non des enseignants. A partir de la méthodologie de la critique génétique, une base de données a été créée afin de recenser les quatre opérations du brouillon de certains élèves (ajouts, suppressions, remplacements et déplacements). L'étude propose ensuite une analyse plus détaillée de l'opération de suppression. Alors que dans les précédentes recherches, l'opération de suppression reste encore majoritairement associée à un désaveu ou à un échec dans les copies des élèves, les analyses quantitative et qualitative de cette thèse permettent d'envisager la suppression comme le fruit d'une véritable stratégie engagée par l'élève. Enfin, des dispositifs pédagogiques de relectures par les pairs ont été mis en place dans les classes afin d'étudier d'une part les conseils de suppressions émis par les pairs et d'autre part l'impact de ces remarques dans les réécritures des élèves.

Mot clés : brouillon d'élève, critique génétique, processus rédactionnels, cohérence textuelle.

DELETIONS AS AN INDICATOR OF COMPETENCE IN THE REWRITING OF NARRATIVE TEXTS OF FIFTH AND SIXTH GRADE PUPILS

Abstract

This work, conducted in two schools, enabled me to establish a corpus of pupil texts (fifth and sixth grades), composed by drafts and other intermediate versions, demanded or not by the teachers. Using a genetic criticism methodology, a database has been created in order to make an inventory of the four textual alterations (additions, deletions, substitutions and transpositions) of some pupils. Whereas previous studies have mostly associated deletions in pupil texts with a failure, quantitative and qualitative analyses performed in the present thesis suggest that deletions may reflect a genuine strategy. Finally, educational measures involving peer-review have been implemented in classes in order to study, on the one hand, peer advices about deletions and, on the other hand, the impact of these comments on the rewriting process.

Keywords: pupil drafts, genetic criticism, writing process, textual coherence.