

Ecrire et réécrire pour résoudre des problèmes de cohésion textuelle : quel est donc ce *grand bruit* dans le corpus RESOLCO ?

Analyse de récits d'élèves de 9 à 15 ans

Claudine Garcia-Debanc

Université de Toulouse, CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J et SFR AEF INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées

Résumé. Le corpus RESOLCO, au sein de l'ANR E-Calm, est constitué d'un ensemble de 500 textes d'élèves du CE2 de l'école primaire à la troisième de collège, en réponse à une même consigne impliquant la résolution de problèmes de cohésion textuelle. Des publications antérieures ont montré l'importance de constituer de grands corpus de textes scolaires (Elalouf, 2011) et ont proposé l'étude des marqueurs linguistiques utilisés par les élèves pour gérer les anaphores (Bonnemaison, 2018) ou la cohésion temporelle (Garcia-Debanc, Bras, 2016a). La présente étude s'attache à analyser l'insertion du syntagme *ce grand bruit*, le plus difficile à traiter pour les élèves. Après avoir procédé à une étude quantitative des différentes formes linguistiques permettant d'assurer l'insertion de cet item et de leur place par rapport à la phrase imposée (avant ou après la phrase, ou à l'intérieur de la phrase) dans 120 textes (40 textes de CE2, 40 textes de sixième et 40 textes de troisième de collège), la contribution s'attache à décrire les effets de l'utilisation du Grand Brouillon, dispositif mis en place dans une classe de CE2-CM1 pour favoriser une réécriture visant à améliorer la cohésion textuelle : elle analyse les réécritures réalisées en binômes puis individuellement sur deux textes successivement réécrits en interrogeant la pertinence des ajouts proposés pour la résolution des problèmes de cohésion textuelle.

Abstract. When students write and rewrite to solve problems of textual cohesion: what is *this great noise* in RESOLCO corpus? Analysis of students' narrative texts from 9 to 15 years old

The RESOLCO corpus, within ANR E-calm, consists of a set of 500 texts written by students (third year of primary school to the end of secondary school) in response to the same instruction involving the resolution of problems of textual cohesion. Previous publications have shown the importance of building large corpora of school texts (Elalouf, 2011) and have studied language markers used by students to manage anaphoras (Bonnemaison, 2018) or temporal cohesion (Garcia-Debanc, Bras, 2016a). The present study analyses the insertion of the item *this great noise*, the most difficult item to deal with. After carrying out a quantitative study of the various linguistic forms to ensure the insertion of this item and their place in relation to the sentence imposed (before or after this sentence, or

inside this sentence) in 120 texts (40 texts written by 3rd year students, 40 texts written by students first year of French secondary school, 40 texts written by students at the end of secondary school), the contribution describes the effects of using the Great Draft, a device set up in a third-grade classroom to encourage students to improve textual cohesion by various adjunctions. We analyse two successive rewritings of two texts, first in pairs and then individually, and we question the relevance of the proposed adjunctions to solve problems of textual cohesion.

1 Introduction

Les nombreuses recherches sur l'enseignement de la production écrite depuis une quarantaine d'années (pour une recension, voir Masseron, 2008 ou Garcia-Debanc, 2016b) procèdent généralement à une analyse qualitative fine d'un petit nombre de productions écrites. Or Elalouf (2004, 2011) appelle de ses vœux un changement d'échelle, en vue d'évaluer les compétences rédactionnelles des élèves aux différents niveaux scolaires et de pouvoir ainsi définir une progression des apprentissages. Si la cartographie des compétences orthographiques commence à être bien documentée (Geoffre, 2014), la cartographie des compétences syntaxiques ou textuelles des élèves de l'école au collège reste à réaliser, malgré l'analyse de grands corpus de textes d'élèves (Bonnet, Corblin, Elalouf, 1998). La constitution d'un grand corpus de textes d'élèves et d'étudiant.e.s en réponse à une même consigne narrative impliquant la résolution de problèmes de cohésion textuelle vise à permettre de décrire les procédés linguistiques utilisés par des élèves d'école primaire et de collège et par des étudiant.e.s de divers parcours de Masters pour gérer la cohésion dans un texte narratif.

Le corpus RESOLCO (Résolution de problèmes de cohésion textuelle), au sein du projet ANR E-Calmⁱ collecte des textes narratifs en réponse à la consigne suivante :

Raconte une histoire dans laquelle tu insèreras séparément et dans l'ordre donné les trois phrases suivantes :

P1 *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

P2 *En entendant ce grand bruit, il se retourna.*

P3 *Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.*

Ces phrases sont inscrites sur des bandelettes de papier que l'élève peut coller quand il le souhaite. Ce dispositif vise à limiter les altérations portées sur les phrases à insérer et à ne pas induire une longueur de texte à rédiger, comme le feraient des pointillés.

Dans la perspective d'une étude longitudinale, cette consigne a été proposée à des élèves de différents niveaux scolaires, depuis le milieu de l'école primaire (3^e année de l'école primaire, élèves de 9 ans) jusqu'à la fin du collège (classe de troisième, élèves de 15 ans) ainsi qu'à des étudiant.e.s de différents Masters à l'universitéⁱⁱ.

Les premiers résultats d'ensemble pour les écrits de l'école primaire (Bonnemaison, 2018)ⁱⁱⁱ font apparaître une inégale réussite dans l'insertion des différents syntagmes. Alors que, dans plus des trois quarts des textes d'élèves, les pronoms *elle* et *il* sont précédés d'une mention de la source, qui est ensuite maintenue (respectivement dans 79% et 85 % des textes d'élèves), et ce dès le CE2 (72 % et 83 % des textes), le syntagme nominal démonstratif *ce grand bruit* est intégré de manière cohésive dans moins de la moitié des

textes (43 %). On peut se demander quelles contraintes particulières peuvent expliquer ce faible score.

Après avoir rappelé les fondements théoriques de notre étude (section 2) et présenté notre méthodologie (section 3), nous recenserons les moyens linguistiques utilisés préférentiellement par les élèves de trois niveaux scolaires, respectivement CE2, sixième et troisième, niveaux correspondant aux fins de cycles dans le découpage des programmes français actuels, et nous essaierons ainsi de dessiner une cartographie de compétences rédactionnelles à gérer la cohésion textuelle (section 4). Dans la section 5, nous analyserons les effets d'une intervention didactique prenant appui sur un dispositif d'écriture, le « Grand Brouillon » (Le Goff, 2011) faisant appel à un support particulier. Nous essaierons de montrer dans quelle mesure son utilisation peut susciter la pratique d'opérations d'ajouts dans une phase de réécriture aidant à la résolution de problèmes de cohésion textuelle

2 Cadre théorique

2.1. Les contraintes spécifiques à l'insertion de ce *grand bruit*

Dans la consigne proposée, sont à insérer deux SN démonstratifs, *cette maison* de P1 et *ce grand bruit* de P2. Dans ces expressions référentielles, le déterminant démonstratif a une valeur anaphorique. Son emploi requiert « l'occurrence effective dans le contexte gauche d'un terme avec lequel il peut être mis en relation » (Marandin, 1986 : 77). Or les scores d'insertions réussies sont différents pour les deux occurrences. En effet la localisation d'une source avant P1 pour *cette maison* est présente dans 62 % des textes (59 % en CE2, 69 % en CM2), alors que, comme nous l'avons vu plus haut, le score global n'est que de 43 % pour *ce grand bruit* (41 % en CE2 et 49 % en CM2) (Bonnemaison, 2018). Ce faible score de réussite peut être imputé au sémantisme du nom *bruit*.

Le nom *bruit* peut être considéré comme un substantif événementiel, bien qu'il ne soit pas un déverbal comme beaucoup de noms événementiels (*déraillement*, *tremblement de terre*, *projection de film*). Gross et Kiefer (1995) dégagent un certain nombre de propriétés de ce qu'ils appellent les « substantifs à structure événementielle ». Ceux-ci sont combinables avec des verbes aspectuels comme *commencer*, *continuer*, *s'interrompre*, *durer*, *se terminer*, pour un aspect duratif ou *se passer*, *survenir*, *se produire*, pour un événement ponctuel. Un événement peut faire l'objet d'une spéculation quant à sa probabilité, d'où la présence possible des adjectifs *imprévu*, *inattendu*, *surprenant*, *accidentel*, *prévu*, *attendu pour le (jour) à telle (heure)*. Le mode de perception de l'événement peut être visuel, auditif ou « participatif ». *Bruit* désigne un « événement fortuit acoustique » (ibid. : 58), de même que *déclat*, *clac*, *bruissement* ou *grondement*. « Le verbe *entendre* suffit à délimiter l'événement acoustique » et sélectionne ainsi un nom d'événement, contrairement aux verbes de perception visuelle, qui peuvent aussi sélectionner des noms concrets, comme *table* ou *maison*. « D'autres verbes peuvent désigner des événements spécifiques : *le tonnerre gronde*, *les feuilles bruissent*, *l'eau clapote*, *la porte claque* » (Gross et Kiefer, 1995 : 60).

S'interrogeant sur le caractère massif ou comptable des substantifs *bruit* et *silence*, Kleiber (2015) constate les deux possibilités selon les occurrences pour *bruit*, contrairement à *silence*. Il indique que « *bruit* suppose une perception auditive qui donne lieu à une possible distinction des stimuli sonores perçus. *Bruit* implique donc l'existence de sous-catégories ou variétés de bruits » (Kleiber, 2015 : 9). Dans une formulation comme *un bruit de voiture*, la cause du bruit n'est pas la personne ou la chose mais le mouvement de la

personne ou de la chose qui fait du bruit. Ici, avec la formulation *ce grand bruit* et pas *du bruit*, l'option est prise d'un nom comptable.

L'insertion des trois phrases dans un texte narratif cohérent suppose une pratique importante de l'opération d'ajout.

2.2. L'ajout parmi les opérations d'écriture définies par la génétique textuelle

L'ajout est, à côté de la suppression, du remplacement et du déplacement, l'une des quatre opérations d'écriture mises en évidence par les travaux de génétique textuelle. Ils la définissent comme une « expansion syntaxique et sémantique par insertion de mots, syntagme ou phrase supplémentaires » (Grésillon, 1994 : 116). Appliquant ce modèle à l'analyse de textes d'élèves, Fabre-Cols (2002) en propose une définition structurale :

Ajouter, c'est placer dans un état de texte un élément X *qui ne se substitue à aucun élément de l'état précédent*, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB ou ABX dans l'un des états suivants. Par exemple, *un jour* peut devenir par ajout simple *un beau jour* ou *un jour que tu n'oublieras pas*. (Fabre-Cols, 2002 : 84)

L'ajout peut se réaliser de façons différentes selon le moment du processus d'écriture où il intervient. Le brouillon peut porter trace de la dynamique du processus. Lorsque l'ajout n'a pas été réalisé au moment de l'encodage mais du fait d'une relecture, il est inscrit en marge ou dans les interlignes. On peut relever aussi des ajouts « sur la ligne en train d'être écrite, [...] la linéarité étant conservée, [...] le terme ajouté s'intercalant entre deux termes partiellement semblables dont le premier est biffé » (Fabre-Cols, 2002 : 84). L'ajout est alors opéré en cours d'écriture, d'une manière analogue aux rectifications d'un locuteur à l'oral, qui produit des bribes et s'autocorrige, comme dans l'exemple : *une sorc* (barré) *très méchante sorcière*.

De même, Leblay (2013), étudiant les ajouts en temps réel dans des écritures d'adultes, distingue ces deux types d'ajouts dans la dynamique de l'écriture.

2.3. Les opérations d'ajout dans des textes d'élèves d'école primaire

Fabre-Cols (2002) a procédé à une étude développementale de la place respective des différentes opérations de réécriture dans des brouillons collectés dans des classes d'école primaire, sans intervention de l'enseignant. Elle constate que les ajouts représentent 30% des variantes observées et que la présence des ajouts augmente avec le niveau scolaire : ils représentent 18% des variantes au CE1, 29 % au CE2, 34% au CM1.

Tous niveaux confondus, 10% des ajouts interviennent lors du « premier jet » de brouillon dans un état 1 du texte, 38 % lors de la relecture réalisant la révision du texte dans son état 2 et 50 % lors de la copie constituant un état 3. L'ajout intervient donc à tous les moments de la dynamique du processus d'écriture.

Si les élèves procèdent spontanément à des ajouts, de nombreux travaux en didactique de l'écriture ont mis en évidence l'utilisation insuffisante du brouillon comme espace de réécriture (Bessonnat, 2000 ; Delcambre, 2011 ; Doquet, 2011).

2.4. Brouillon linéaire vs brouillon instrumental (Alcorta, 2001)

Dans une expérimentation avec des élèves de la fin de l'école primaire au lycée (30 élèves de CM2, 30 élèves de 4^e, 30 élèves de 2^{nde}), Alcorta (2001) observe les écarts entre brouillons et productions écrites finales dans deux tâches de production écrite : d'une part la rédaction d'un texte informatif à partir d'un film documentaire en Histoire, d'autre part celle d'un texte argumentatif. L'étude est développementale, et non pas didactique, dans la mesure où le recueil est réalisé dans des classes qui ne pratiquent pas un travail particulier sur le brouillon et où les conditions d'enseignement du brouillon ne sont pas prises en compte. Alcorta (2001) distingue brouillon linéaire et brouillon instrumental. Le brouillon linéaire, entièrement rédigé, fait l'objet uniquement de révisions locales. Le brouillon instrumental est non linéaire et souvent non rédigé ; il peut se présenter sous la forme de listes, mots, flèches, nombres... L'hypothèse vygostkienne dans laquelle elle s'inscrit est que le brouillon n'est « pas un miroir de ce qui se passe dans la tête des élèves mais un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête » (Alcorta, 2001 : 98). Elle constate que le brouillon instrumental est très rare en CM2, alors qu'il est dominant en début de lycée (2^{nde}). Pour les élèves de 4^e, les brouillons instrumentaux sont plus nombreux pour les textes informatifs que pour les textes argumentatifs, ce qui laisse penser que la complexité de la tâche d'écriture a une influence sur la nature du brouillon.

2.5. Le « Grand Brouillon » (Le Goff, 2011)

Dans l'expérimentation que nous avons mise en place a été utilisé le dispositif du Grand Brouillon (Le Goff, 2011). Dans sa mise en œuvre initiale, il s'agit d'une innovation pédagogique réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative avec des enseignant.e.s de collège et de lycée : le recours à un support de très grand format par rapport aux formats ordinairement utilisés en classe, une feuille A 3, permet de susciter la réalisation d'écrits de travail pour préparer un commentaire littéraire ou une écriture d'invention s'appuyant sur des textes littéraires. Les textes suscitant ce dispositif étaient des extraits de textes romanesques (*Une vie* de Maupassant, *l'Etranger* de Camus) ou d'essai (*Les deux maitresses* de Musset) et des textes poétiques (*Ariettes oubliées* de Verlaine). L'activité a été mise en œuvre avec les élèves de classes de 4^e, 2^{nde} et 1^{re}.

3 Questions de recherche et méthodologie

3.1. Question de recherche et présentation du corpus de textes d'élèves analysés

Nous rappelons que notre problématique de recherche est de recenser les moyens linguistiques utilisés par des élèves d'école primaire et de collège de niveaux scolaires différents pour insérer de façon cohésive les éléments imposés dans une consigne narrative impliquant la résolution de problèmes de cohésion textuelle par des ajouts. Le corpus RESOLCO rassemble environ 500 textes (70 textes par niveau scolaire, du CE2, troisième année de l'école primaire à la fin du collège) collectés dans des classes sociologiquement contrastées. Nous avons veillé à un équilibre dans la représentation des filles et des garçons. Nous avons retenu l'ensemble des textes des diverses classes sollicitées. La tâche d'écriture a été réalisée vers la fin de l'année scolaire, entre avril et mai. Ce corpus est en cours de traitement pour pouvoir être mis à disposition de la communauté scientifique au sein du projet ANR E-Calm^{IV}.

Dans cette contribution, nous soumettons à la discussion la construction de critères d'analyse ainsi que l'analyse quantitative d'un sous-corpus constitué de 120 textes de trois niveaux scolaires différents correspondant aux fins de cycles dans le système scolaire français : 40 textes de CE2, 40 textes de sixième de collège et 40 textes de troisième (section 4). Nous avons veillé à la représentativité de ce corpus par rapport au corpus d'ensemble en termes de nombre de filles et de garçons, de diversité de compétences rédactionnelles et de variété des caractéristiques sociologiques des terrains de collecte de données.

3.2. Question de recherche sur les effets des interventions didactiques et présentation du corpus analysé

Dans un second temps (section 5), nous nous demandons si, au cours d'une phase de réécriture guidée par un dispositif innovant, le Grand Brouillon (cf *supra* 2.5), les élèves proposent des ajouts améliorant la cohésion de textes narratifs. Nous avons conçu et mis en place avec une enseignante en charge d'une classe à double niveau CE2-CM1^v des séances d'évaluation des textes écrits en réponse à la consigne RESOLCO et de réécriture de deux textes de pairs avec l'appui du Grand Brouillon. L'enseignante et la chercheuse ont conjointement choisi deux textes d'élèves en réponse à cette consigne, un texte de CE2 d'une élève de cette classe et un texte de sixième antérieurement collecté. Les textes à réécrire ont été retapés, avec correction des fautes d'orthographe pour que les élèves concentrent leur attention sur la cohésion textuelle et placés au centre d'une feuille A3 pour permettre de nombreuses interventions. Les élèves ont travaillé en dyades constituées par l'enseignante pour amener une coopération entre élèves de compétences rédactionnelles différentes pour réécrire le texte 1 de CE2. Une deuxième réécriture selon le même protocole de travail a été proposée quelques jours plus tard sur un texte d'élève de sixième mais, cette fois, individuellement.

Les productions écrites initiales des élèves de CE2 sont incluses dans le corpus analysé en section 4. Nous procèderons à l'analyse des productions écrites des élèves de CM1 de cette classe en utilisant les critères d'analyse mis en jeu dans la section 4. Nous essaierons de voir dans quelle mesure les élèves qui ne sont pas parvenus à intégrer de façon cohésive le syntagme nominal *ce grand bruit* dans leurs écrits initiaux parviennent ou pas à détecter ce problème dans les textes de leurs pairs et proposent des réécritures pertinentes pour assurer la cohésion du texte de leur pair. Nous comparerons leurs résultats dans les réécritures 1 et 2. Nous nous interrogerons aussi sur les différences de compétences entre les élèves de CE2 et les élèves de CM1 pour réaliser ces tâches. D'un point de vue didactique, on peut raisonnablement penser que la détection et la résolution de problèmes de cohésion textuelle dans des textes de pairs sont l'indice d'une évolution des compétences textuelles, qu'il faudrait mesurer dans une nouvelle tâche de production écrite. Toutefois, nous ne disposons pas des données qui permettraient de procéder à cette évaluation.

Cette étude a un caractère exploratoire avant utilisation de ces mêmes critères à plus large échelle sur l'ensemble du corpus et réduplication du dispositif de travail sur la réécriture avec le Grand Brouillon à différents niveaux scolaires.

4 L'introduction du référent *ce grand bruit* : inventaire des moyens linguistiques observés dans les textes de CE2, sixième et troisième

La reprise anaphorique par *ce grand bruit* suppose qu'ait été mentionné antérieurement à P2 un référent susceptible de produire un bruit : un objet qui puisse tomber ou un animal ou un animé qui puisse émettre un cri. Mais est exclue la mention d'un autre référent qui ne pourrait pas produire un son. Le bruit peut également être annoncé par une onomatopée simulant ce bruit.

L'adjectif *grand* adjoint au nom *bruit* introduit une contrainte supplémentaire, celle de l'intensité. Le bruit mentionné doit en effet avoir une intensité suffisante pour être qualifié de *grand bruit*. Ainsi le miaulement d'un chat ou le grincement d'une porte pourront difficilement être repris par le SN *ce grand bruit*.

Enfin, on peut se demander si la place dans la phrase du gérondif *en entendant ce grand bruit* a une influence sur l'insertion cohésive de la phrase. La consigne a été proposée avec deux formulations différentes : *Il se retourna en entendant ce grand bruit* et *En entendant ce grand bruit, il se retourna*. Les textes analysés dans la présente contribution ont été rédigés en réponse à l'une de ces deux formulations, selon les classes. Nous n'analysons pas ici les effets respectifs de chacune de ces formulations.

Dans la deuxième formulation, l'antéposition du gérondif a un rôle d'adverbial cadratif (Charolles, 1997-2005), les adverbiaux cadratifs étant définis comme « des adverbiaux en position préverbale [qui] peuvent étendre leur influence au-delà de la phrase d'accueil » (Charolles, Vigier, 2005 : 9). L'enchaînement des phrases suivantes est sous la portée de cet adverbial cadratif, jusqu'à ce qu'apparaisse dans le texte un nouvel adverbial cadratif, temporel notamment pour un récit. Cette deuxième formulation semble favoriser une meilleure intégration de *ce bruit*, l'enchaînement après P2 s'opérant sur la mention des actions du personnage. Elle exclut aussi la spécification du bruit à l'intérieur de la phrase P2, comme nous le verrons en 4.1.

Nous reprenons ici les critères d'analyse et les principaux résultats de la thèse de Karine Bonnemaïson (2018)^{vi}. Nous avons analysé ici d'autres textes de CE2, plus récemment collectés et adjoints au corpus, et poursuivi l'analyse sur des textes de collège de sixième et de troisième.

Nous analyserons successivement la localisation de la première mention du référent de *ce grand bruit*, avant ou après la phrase à insérer ou à l'intérieur de cette phrase (4.1) puis la forme linguistique de première mention de *ce grand bruit* (4.2).

4.1. Localisation de la première mention du référent de *ce grand bruit*

Dans sa thèse, Karine Bonnemaïson distingue trois configurations possibles pour l'indication de la source de ce grand bruit. Celle-ci peut être mentionnée avant P2, ce qui est la configuration attendue, mais elle peut l'être aussi après P2 ou ne pas être indiquée (Bonnemaïson, 2018). Nous avons ajouté, sur la suggestion de l'un.e des expert.e.s de cette contribution, une quatrième configuration, dans laquelle la spécification du bruit est indiquée à l'intérieur de P2 par une nouvelle expansion ajoutée au GN *ce grand bruit* à la fin de P2. Nous présentons tout d'abord ces quatre possibilités, en illustrant chacune d'entre elles par un extrait d'un des textes du corpus avant de procéder au comptage des différentes occurrences dans le corpus d'étude.

La résolution d'une insertion cohésive de *ce grand bruit* dans P2 suppose que la source soit mentionnée avant P2 et maintenue après, comme dans cet extrait d'un texte de sixième de

notre corpus (l'orthographe et la ponctuation originale des textes d'élèves ont été conservées) :

Dylan se rendit compte qu'il s'était trop éloigné de ses amis il revenait sur ses pas quand tout à coup il entendit un bruit qui se rapprochait, ce bruit était de plus en plus grand et fort. Il se retourna en entendant ce grand bruit. Un chien apparut. (Perle, 6°)

La chaîne de référence de bruit est constituée de trois maillons, le SN de P2 étant le troisième : *un bruit qui se rapprochait, ce bruit, ce grand bruit*. La source du bruit est indiquée dans la phrase qui suit P2 : *Un chien apparut*.

Dans un certain nombre de textes, la caractérisation du bruit et sa source sont indiquées seulement après P2 :

Un jeune garçon sortit se promener la nuit dans la forêt. Il se retourna en entendant ce grand bruit. AOUIII ! AOUII ! C'était le bruit d'un loup. (Camille, 6°).

La source peut aussi parfois être indiquée à l'intérieur de P2 sous la forme d'une expansion du SN *ce grand bruit*, la frontière droite de la phrase sous la forme du point étant franchie, comme dans le texte suivant :

Baptiste décida d'aller dans la cuisine, il aperçut une trainée de bave blanche. Il se retourna en entendant ce grand bruit d'explosion qui provenait du four, dans lequel se trouvait une personne à moitié morte, empoisonnée, qui bavait. (Chloé, 3°)

La frontière de la phrase à insérer est ici ignorée, avec la suppression du point et l'insertion d'un complément du nom comportant lui-même une expansion du nom sous la forme d'une proposition relative (*ce grand bruit d'explosion qui provenait du four*) comprenant elle-même une proposition relative enchâssée (*dans lequel se trouvait une personne à moitié morte, empoisonnée*) comportant elle-même une autre proposition relative enchâssée (*qui bavait*).

Dans un certain nombre de textes, la source est absente et n'est mentionnée ni avant P2 ni après P2 :

*Nowell avait pour habitude de leur lire une histoire tous les soirs :
« Il se retourna en entendant ce grand bruit. »
- Mais il se passe quoi ensuite ?, demanda Youness
- « Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit ». (Nowell, 3°)*

L'utilisation des phrases imposées comme citations en tant que fragments d'un texte lu à des enfants permet ici à l'élève de contourner le problème d'insertion des référents de ces phrases.

Ces quatre configurations sont très inégalement représentées dans les textes en fonction du niveau scolaire des élèves.

Dans le tableau suivant, nous pouvons constater un contraste entre les écrits de CE2 et ceux de troisième quant au nombre de localisations de la source avant P2 (50 % des textes en

CE2 vs 70 % en troisième) et la chute d'absence de mention de la source (plus du tiers des textes en CE2 vs 10% en troisième).

Tableau 1. Localisation de la première mention de *ce grand bruit* en nombre de textes.

Localisation de la première mention de <i>ce grand bruit</i>	CE2	Sixième	Troisième
Avant P2	20	17	28
Après P2	5	5	5
A l'intérieur de P2 (à la fin de la phrase)	0	4	3
Pas de source	15	14	4
TOTAL textes	40	40	40

4.2. Forme linguistique de première mention de *ce grand bruit*

Nous reprenons les catégories d'analyse proposées par Bonnemaïson (2018). La première mention de *ce grand bruit* peut avoir des formes linguistiques différentes. Nous avons répertorié les plus fréquentes dans notre corpus.

La première mention est un SN indéfini souvent en position de complément du verbe *entendre* :

Bella et son père étaient en plein repas de famille. Quand d'un coup son père entendit un bruit étrange et violent. Il se retourna en entendant ce grand bruit. (Océane, 3°)

La première mention peut aussi être une onomatopée :

Elle sorti faire un tour en ville, elle chercha longtemps mais ne trouva personne. elle chercha encore et soudain Pan ! Pan ! Pan ! En entendant ce grand bruit, il se retourna. et vit un enfant armer d'un révolver ! (Antton, CE2)

La première mention peut être formulée sous la forme d'une phrase décrivant l'événement source du bruit

Soudainement, il y eu un énorme bruit sourd au niveau de la maison. Il se retourna en entendant ce grand bruit. (Coralie, 3°)

En rentrant, la porte se referma avec grand fracas. Il se retourna en entendant ce grand bruit. (Walter, 3°)

Le tableau suivant recense les différentes formes linguistiques de première mention du bruit, repris ensuite anaphoriquement par *ce grand bruit*. Nous avons aussi conservé les mentions qui n'étaient pas cohérentes, comme celle de Karelle, analysée plus bas en 5.4.

L'analyse porte ici seulement sur un nombre limité de textes, ceux qui ont mentionné le bruit avant P2, soit 20 textes de CE2, 17 textes de sixième et 28 textes de troisième. Pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats, les indications seront données également en pourcentages dans certaines colonnes du tableau.

Tableau 2. Forme linguistique de la première mention de *ce grand bruit*.

Forme linguistique de la première mention de <i>ce grand bruit</i>	CE2 Nombre de textes	CE2 Pourcentages	Sixième Nombre de textes	Sixième Pourcentages	Troisième Nombre de textes	Troisième Pourcentages
SN indéfini	11	55	8	47	10	36
Onomatopée	6	30	0	0	2	7
Phrase	3	15	9	53	16	57
TOTAL	20	100	17	100	28	100

Cette analyse permet de dresser une cartographie des moyens linguistiques préférentiellement utilisés selon les niveaux scolaires : les SN représentent plus de la moitié des occurrences en CE2 mais leur nombre décroît au fil des années (55 % au CE2, 47 % en sixième et 36 % en troisième), ainsi que celui des onomatopées (30 % en CE2, 0 en sixième, 7 % en troisième), tandis que les phrases deviennent progressivement la forme linguistique dominante (15 % en CE2, 53 % en sixième, 57 % en troisième). Ces constats demandent à être confirmés par une étude d'un plus grand nombre de textes.

Dans son étude portant sur 210 textes d'élèves d'école primaire (70 CE2, 70 CM1, 70 CM2), Bonnemaïson (2018) avait obtenu les résultats suivants : 25 % de SN indéfinis en CE2 et en CM2, 8% et 9% d'onomatopées, 38% et 29% de phrases. Elle avait toutefois exclu les mentions non pertinentes, qui constituaient 20 à 30 % des occurrences. Des données complémentaires devront être analysées pour confirmer ces premiers résultats.

5. Les ajouts pour une meilleure insertion de *ce grand bruit* : un travail de réécriture à l'aide du Grand Brouillon dans une classe de CE2-CM1

5.1. Descriptif de la séquence et analyse quantitative des résolutions satisfaisantes de l'insertion de *ce grand bruit* dans les textes individuels initiaux

Nous nous attachons maintenant à décrire et à analyser les effets sur les écrits des élèves d'un dispositif d'intervention didactique visant à susciter la production d'ajouts et d'autres opérations de réécriture. La séquence a été mise en œuvre dans une classe à double niveau (14 CE2 et 9 CM1) de l'agglomération toulousaine, accueillant des élèves de diverses catégories sociales. Elle s'est déroulée sur trois semaines, sous la forme de 5 séances de trois quart d'heures environ chacune. Les élèves ont été placés successivement en situation d'écrire individuellement un texte en réponse à la consigne en un temps non limité (séance 1) puis à analyser quatre écrits produits dans la classe (séance 2) avant de réécrire en binômes l'un de ces textes (fin de la séance 2 et séance 3) puis individuellement un autre texte de CM2 (séances 4 et 5).

Nous allons tout d'abord, en nous appuyant sur les critères utilisés en section 4, analyser comment les élèves de cette classe ont inséré *ce grand bruit* dans leurs textes initiaux. Nous considérerons successivement la localisation de la première mention de *ce grand bruit* et la forme linguistique de la première mention.

Des différences importantes entre les écrits des CE2 et des CM1 peuvent être constatées : alors que tous les élèves de CM1 indexent le bruit, presque tous par une mention antérieure à P2 (8 avant P2, 1 après), ils ne sont que 8 sur 14, soit 57% en CE2, et 6/14 soit 43 % des élèves n'indiquent pas de source. Ces chiffres sont légèrement supérieurs au score d'ensemble de notre cohorte des CE2, qui comportent 50 % de textes comportant une mention antérieure à P2, 12,5% après P2 et 37,5% sans indication de source. Les scores de l'étude de Bonnemaïson (2018) pour les CE 2 étaient respectivement de 41% de textes comportant une mention antérieure à P2, 39% après P2 et 20% sans source. Les élèves de CE2 de la classe observée mentionnent davantage le bruit avant P2 que la plupart des élèves de ce niveau mais sont aussi plus nombreux à ne pas indiquer de source. Ces résultats semblent indiquer une grande hétérogénéité de compétences dans cette classe.

On constate aussi des différences entre les textes de CE2 et de CM1 dans les formes linguistiques de première mention, pas forcément comme attendu d'après les résultats globaux : les élèves de ce CE2 utilisent presque autant de phrases (dans 3 textes sur les 8 textes qui ont mentionné le bruit avant P2, soit 37,5 %) que de SN (dans 50 % des textes) et un seul texte seulement comporte une onomatopée, alors que les élèves de CM1 utilisent majoritairement des SN (6/9 soit 66% des textes ayant mentionné le bruit avant P2) et peu de phrases (1/9 soit 11%). Le score des CE2 de la classe observée est légèrement différent du score d'ensemble de notre cohorte analysée ici, dans la mesure où les CE2, dans leur ensemble, utilisent beaucoup plus d'onomatopées (24% des textes) et moins de phrases (20 % des textes). Toutefois, le très petit nombre de textes ici ne permet pas de tirer des conclusions.

La présence éventuelle de ratures peut indiquer que le rédacteur a perçu un problème de cohésion et a recherché une meilleure formulation pour mieux insérer *ce grand bruit*. Dans l'ensemble de notre corpus, nous n'observons que deux ratures, toutes les deux dans des textes de CM1.

Après avoir inscrit le SN indéfini *un bruit*, Naomi l'a barré et remplacé par un terme spécifique, *rugissement*, ici mal orthographié. Elle applique ainsi intuitivement une des règles de cohésion textuelle proposées par Charolles (1978), la règle de répétition, selon

laquelle un terme spécifique peut être repris par un terme générique, *ce grand bruit* dans P2 :

*Ils entendirent (entendi barré) un bruit (bruit barré). rugissement. **Il se retourna en entendant ce grand bruit.*** (Naomi, CM1)

Antoine (texte 1 cité ci-dessous en 5.2) ajoute l'adjectif *terrible* au mot *grincement*, signalant ainsi la prise en compte de l'intensité signifiée par l'adjectif *grand* :

*Il y eut un <terrible> grincement derrière lui. **En entendant ce grand bruit, il se retourna.*** (Antoine, CM1)

Dans un entretien semi-dirigé conduit par le chercheur à l'issue de la séquence, Antoine justifie ainsi cet ajout :

et ben j'ai déjà eu l'idée de de mettre un Boum je sais plus ce que c'était un grincement après je me suis dit un terrible grincement ça sera mieux ça fera encore plus peur avant j'ai eu l'idée d'une porte et comme terrible grincement ça fait plus peur qu'un grincement normal terrible grincement après j'ai mis le lutin pour faire rigoler un peu

L'ajout de l'adjectif semble donc davantage guidé par l'intention générale de l'auteur, faire plus peur, que par un souci de cohésion locale.

5.2. Les textes faisant l'objet d'une analyse et d'une réécriture en séances 2-3

Le chercheur et l'enseignante ont choisi conjointement quatre textes d'élèves pour mettre en évidence, au cours d'une deuxième séance, les critères de réussite et les points de vigilance pour une réécriture. Les raisons de cette sélection sont diverses et ne prennent pas exclusivement en compte le mode d'insertion du SN démonstratif *ce grand bruit*. Les textes choisis (deux textes de CE2 et deux textes de CM1) constituent en effet un échantillon représentatif de la diversité des productions des élèves de cette classe. Ces écrits sont tapés et toilettés, c'est-à-dire que l'orthographe est rectifiée. Individuellement les élèves doivent repérer ce qui est réussi et ce qui pose problème dans chacun de ces textes puis échanger en binômes. Une phase de mise en commun permet de repérer les réussites et les problèmes de cohésion dans chacun des textes et d'engager une discussion sur les critères de réussite de cette tâche d'écriture.

Voici les quatre textes d'élèves choisis pour cette séance de construction des critères de réussite :

TEXTE 1 : ANTOINE CM1 : *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Mais elle s'ennuyait beaucoup. Elle décida de partir la nuit avec son frère. Cette nuit-là, ils sortirent tout doucement par la porte. Le frère, qui était devant, regarda en arrière pour voir si sa sœur était là. Elle n'était plus là. Il y eut un terrible grincement derrière lui. **En entendant ce grand bruit, il se retourna.** C'était...un petit lutin avec du rouge dans la bouche. Soudain il prit peur : si il avait mangé sa sœur et qu'il allait faire la même chose avec lui ! « Ch'adore les fraises », dit-il. Ouf. Et là, sa sœur surgit elle aussi, des fraises à la bouche. Elle dit : « hum, j'ai bien mangé. J'ai rencontré ce lutin qui dévalisait le frigo et j'ai continué ! » Et ils retournèrent dans leur lit (car il faisait bientôt jour).
Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.*

TEXTE 2 : MOHAMED CE2

Un jour Arthur vit qu'Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Mais En entendant ce grand bruit, il se retourna. Et un monstre énorme. Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

TEXTE 3 : CAMILLE CMI

L'ours

Je vais vous raconter l'histoire d'une petite fille surnommée Clara. Cette histoire se passe dans la forêt, une forêt sombre et humide. Au milieu, une maison. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Elle avait un frère qui était très jeune.

Un soir, elle alla cueillir des baies. Les deux enfants virent un homme par la fenêtre. Mais, comme les enfants étaient curieux, ils allèrent voir. L'homme était rempli de boue et de griffures. Il partit. Deux minutes plus tard, la fille rentra. Boum. En entendant ce grand bruit, il se retourna. Ce n'était plus un homme, à la place se dressait un énorme ours. L'enfant prévint sa sœur. Ils rentrèrent se blottir l'un contre l'autre, et ils s'endormirent debout. Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

TEXTE 4 : SAFIETOU CE2

Il était une fois une vieille sorcière maléfique qui vivait dans sa maison noire, fabriquait des potions de mort. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

Pendant ce temps, de l'autre côté, au village, tout le monde s'amusait. Mais les trois enfants, Eléonore, Camille et Rémi se préparaient pour camper dans les bois.

Une fois arrivés dans les bois, Rémi se chargea d'installer la tente, Eléonore d'allumer le feu et Camille de chercher des framboises pour le dîner du soir. Ils mangèrent les framboises et se couchèrent. Rémi n'arrivait pas à dormir. En entendant ce grand bruit, il se retourna. Et se leva et se promena dans les bois et il croisa une drôle de maison, il courut, réveilla les filles. Les filles se levèrent, coururent jusqu'à la maison avec lui.

Une fois arrivés à la drôle de maison, ils rentrèrent tout doucement dans la maison et là, PAM !!! Le piège pour enfants tomba. Ils étaient pris dans le piège. La clé se trouvait sur le meuble. Il y avait une canne à côté de Camille. Camille prit la canne. Avec le bout de la canne, elle attrapa la clé, ouvrit la cage. Ils coururent jusqu'au village et mangèrent. Ils étaient affamés. Ils mangèrent des spaghetti bolognaise.

Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

Fin !!!

Le texte 1 commence par la P1 et intègre formellement les éléments mais avec quelques contradictions dans la cohérence d'ensemble : ainsi, l'histoire racontée ne permet pas de comprendre pourquoi les enfants ne sortent plus la nuit. Le texte 2 fait partie des textes les plus faibles, qui ont procédé au seul montage-collage des trois phrases de la consigne ; il comporte toutefois un élément porteur pour l'imaginaire (*un monstre énorme*). Le texte 3 est l'un des plus aboutis : il intègre de façon cohésive tous les éléments de la consigne dans un texte fantastique et il comporte un titre. Le texte 4 a demandé le temps le plus long d'écriture. C'est celui qui est sélectionné pour le travail de réécriture en binômes

Du point de vue de l'intégration du SN *ce grand bruit*, on peut noter qu'elle n'est réalisée dans aucun des deux textes de CE2 (textes 2 et 4). Le texte 1 formule une première mention du bruit juste avant P2 par une phrase (*Il y eut un terriblement grincement derrière lui*), et nous avons vu *supra* que le choix du terme *grincement*, puis l'ajout de l'adjectif *terrible* avaient fait l'objet de ratures successives, tandis que le texte 3 utilise une onomatopée juste avant P2 (*Boum*). Le texte 4 ne mentionnant pas l'origine de ce grand bruit, ni avant ni après P2, nous pourrions observer dans quelle mesure les réécritures en binômes améliorent la cohésion du texte en proposant une première mention pertinente.

5.3. Les ajouts pertinents pour améliorer la cohésion dans la première réécriture en binômes

Un travail de réécriture en binômes du texte 4 est réalisé en fin de deuxième séance et au cours d'une troisième séance. Les binômes sont constitués de deux élèves de CE2 (5 binômes et un trinôme), deux élèves de CM1 (4 binômes) et un élève de CE2/1 élève CM1 (1 binôme). Nous disposons de 11 grands brouillons de binômes (désormais GB).

Premier constat d'ensemble : tous les GB comportent des inscriptions en marge, comportant de 10 à 98 mots. Deux des GB contiennent plutôt des remarques critiques, sans que des solutions soient proposées. Les autres GB procèdent à des ajouts et à des substitutions.

On peut distinguer deux ensembles de GB. 6 d'entre eux (2 CM1, 4 CE2) opèrent des ajouts ou des substitutions locaux, qui ne dépassent pas chacun une dizaine de mots, avec adjonction d'une vingtaine de mots au maximum pour l'ensemble du texte. 3 d'entre eux (2 CM1 et 1 CE2) procèdent à des ajouts longs, sous forme de phrases d'une trentaine de mots à des endroits stratégiques du texte, qui peuvent atteindre 98 mots dans le GB de Rose et Sacha. Le binôme mixte CE2-CM1 a inscrit 49 mots dont un ajout long de 19 mots. On constate donc que les réécritures importantes sont plutôt le fait des élèves de CM1 mais que certains élèves de CM1 ne procèdent qu'à des révisions locales et que, à l'inverse, certains binômes de CE2 procèdent à des ajouts sémantiques conséquents en longueur.

Si l'on analyse maintenant comment *ce grand bruit* est introduit, on note que 8 des 11 GB ont indiqué une source du bruit, 6 avant P2, 2 après P2 et que seuls 2 GB de CE2 n'ont pas résolu le problème. Quant à Romain et Owen (CE2), ils ont signalé le problème mais sans proposer de solution : *Pourquoi Rémi n'arrivent pas à dormir alors que éléonore et camille dort ce n'est pas détailler*. Ils ont donc perçu le problème de cohésion.

Si l'on considère maintenant la forme linguistique de l'élément ajouté comme première mention du bruit dans les 6 GB concernés, on relève une onomatopée dans le GB du binôme CE2-CM1 et 5 phrases dont 2 phrases comportant une onomatopée dans ceux de CE2.

La mise en place du GB a donc suscité un nombre important d'ajouts pertinents permettant de résoudre les problèmes de cohésion textuelle. L'importance quantitative de ces ajouts et leur pertinence sémantique pour la résolution des problèmes de cohésion textuelle semblent, dans l'ensemble, plus importante pour les élèves dont les compétences d'écriture sont plus avancées.

5.4. Les ajouts pertinents pour améliorer la cohésion dans la deuxième réécriture individuelle

L'activité est renouvelée quelques jours plus tard sur un autre texte, un texte de sixième. L'enseignante l'indique aux élèves, qui sont très fiers de travailler sur un texte d'élève plus âgé qu'eux. Ce texte présente plusieurs problèmes d'insertion des phrases de la consigne RESOLCO et également d'importants problèmes de segmentation en phrases syntaxiques. L'enseignante amorce le travail avec les élèves les plus en difficulté et les laisse ensuite poursuivre individuellement.

Il y avait une maison au milieu d'une forêt lugubre, avec un cimetière. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Elle s'appelait Chloé. Avec sa mère, son père et son frère Arthur. Dans cette maison il n'y avait que deux chambres. La mère et le père ensemble et dans la deuxième Arture et Chloé. Pendant une nuit Chloé eut une idée :

- « Et si on allait jouer dans le cimetière ? »
- « Non et puis on verra rien. »
- « Mais si ça peut être rigolo ».
- « Bon d'accord. »

C'est comme ça que leur aventure commença. Ils sortirent de leur chambre à pas de loup. Attrapèrent les clés sur le meuble de l'entrée. Ouvrirent la porte et partirent vers le cimetière. En traversant la forêt.

En entendant ce grand bruit, il se retourna. Et coururent jusqu'au cimetière. Quand ils arrivèrent au cimetière quand tout à coup ils virent un fantôme. Et détalèrent les jambes à leur cou. Quand ils arrivèrent à leur maison. Les parents leur expliquèrent que c'étaient eux. Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

Ce texte présente un problème d'insertion du SN démonstratif *ce grand bruit* mais l'enseignante n'attire pas l'attention des élèves sur ce point, qui intervient relativement tardivement dans ce texte, dans lequel de nombreux autres points sont à améliorer.

La réécriture étant cette fois individuelle, on peut la considérer d'une certaine manière comme une évaluation de la démarche mise en place. On peut se demander dans quelle mesure un travail de réécriture en binôme sur le texte d'un pair peut avoir sensibilisé les élèves à la gestion de problèmes de cohésion textuelle, notamment lorsqu'ils n'avaient pas été en mesure eux-mêmes de le résoudre au cours de la première écriture. Nous considérerons donc successivement l'ensemble des productions puis nous nous attacherons plus particulièrement aux travaux des 6 élèves de CE 2 qui n'avaient pas formulé de mention du grand bruit avant P2.

En CE2, 7 GB sur 14, soit 50 % des GB introduisent le bruit avant P2. Parmi ces 7 élèves, 2 d'entre eux (Rémi et Anton) l'avaient également fait dans leur texte initial et dans la tâche d'écriture précédente. Cinq nouveaux élèves ont donc progressé dans le repérage et la résolution de ce problème de cohésion textuelle. Ainsi Yoann, qui avait rédigé un texte très court, proche du texte 2 insère avant P2 une onomatopée, en écriture tremblée *Arrg Arr*. De même, Abdel Kader, auteur d'un texte très court sans insertion de *ce grand bruit* dans l'écriture initiale a ajouté une phrase après P2 : *en entendant se bruit de pas de loup afamer*. Il désigne ainsi la source du bruit mais ne l'inscrit pas avant P2. Avec des niveaux de compétences différents, ces deux élèves parviennent, dans un travail individuel, à identifier et à résoudre ce problème de cohésion textuelle.

Une élève de CE2 qui, dans son texte initial, avait formellement introduit *ce grand bruit* mais avec une certaine contradiction fait dans son GB une proposition plus cohérente. Dans son texte initial, Karelle avait écrit :

*Un jour elle tomba malade, son fils qui avait grandi esseyà de la soigner, mais il du appelait un medecin. Il sona. **En entendant ce grand bruit, il se retourna.** Il ouvrit la porte, et le medecin entra à grand pas dans la petit maison, et lui anonca qu'elle avait une angine.*

Dans son GB de réécriture, elle a ajouté une phrase avant P2 : *Tout à coup il entendit un bruit de pas derrière lui*. Elle semble donc aussi avoir progressé dans la prise en compte de la cohérence textuelle.

Toutefois, il faut noter aussi que 7 élèves n'insèrent pas d'élément avant P2 dans leur GB, parmi lesquels 3 élèves qui avaient bien inséré *ce grand bruit* dans leur texte initial. Peut-on considérer qu'ils ont eu une intuition de la cohésion textuelle mais une conscience

métalinguistique insuffisante pour intégrer cet ajout en situation de réécriture sur le texte d'un pair ?

Tous les élèves de CM1 qui avaient inséré *ce grand bruit* par une mention antérieure à P2 ont fait de même dans le GB individuel. Un seul élève de CM1 n'avait pas mentionné la source du bruit avant P2. C'était Robi, qui avait indiqué la source du bruit après P2 : *l'aspirateur*. Dans les séances 3 et 4, en collaboration avec Emy, il n'avait pas non plus indiqué la source avant P2 mais à l'intérieur de P2, sous la forme d'un complément du nom *de grignotage* barré et remplacé par *de sorcière*. Ici, il a inscrit une phrase dans la marge supérieure du GB : *ils entendent Des pas de fantome qui craque les petite branche partere*, et on peut constater, par la présence d'une majuscule à D, que le verbe *entendent* a été ajouté après le SN même si le point d'insertion de la flèche dans le GB est situé après *ce grand bruit*. Robi progresse donc dans l'utilisation des formes linguistiques pour résoudre le problème de cohésion textuelle mais a toujours des difficultés à anticiper l'apport d'information avant P2.

L'utilisation du GB a donc suscité la production de nombreux ajouts, le plus souvent pertinents pour améliorer la cohésion du texte. Pour certains élèves, le GB a permis de résoudre dans les réécritures successives des problèmes de cohésion textuelle qui n'avaient pas été réglés dans l'écriture de leur texte initial. Cependant on note aussi chez quelques élèves des écarts entre une certaine réussite dans la production initiale et la non-résolution du problème de cohésion textuelle correspondant dans la deuxième réécriture. Ces cas sont tout de même bien moins nombreux que les progrès constatés chez un plus grand nombre d'élèves. La mise en place du GB a donc eu des effets positifs sur la détection et la résolution des problèmes de cohésion textuelle. La répétition de cette activité de réécriture sur deux textes successifs selon le même protocole a permis de vérifier l'autonomie croissante des élèves dans cet apprentissage.

Conclusion

L'identité de consigne nous a permis de recenser les procédés linguistiques utilisés par des élèves de niveaux scolaires différents, du milieu de l'école primaire à la fin du collège, pour résoudre des problèmes de cohésion textuelle dans un texte narratif. Les difficultés spécifiques d'insertion de ce nom d'événement sont discriminantes et permettent de dresser une première cartographie des procédés linguistiques utilisés. Cette analyse est nécessaire pour déterminer des modes d'intervention didactique adaptés aux différents niveaux scolaires et aux niveaux de compétences des élèves.

Le repérage automatisé est délicat, dans la mesure où les formulations sont très diverses : si l'on peut repérer facilement les occurrences du verbe *entendre*, qui sélectionne le plus souvent des SN correspondant à des événements auditifs fortuits, la gamme des formulations possibles est très grande.

La part de subjectivité du lecteur est impliquée dans le jugement de cohérence. Jusqu'où accepter l'inférence lorsque le grand bruit mentionné est un miaulement de chat, une sonnerie ou un bruit de pas ? Peut-on les considérer comme « un grand bruit » ?

L'étude quantitative des écrits initiaux a permis de constater une amélioration globale de l'insertion du SN démonstratif avant P2 en fonction du niveau scolaire et une évolution des

formes linguistiques utilisées, depuis un SN indéfini sans spécification jusqu'à des phrases correspondant à des événements sonores, avec un usage de plus en plus limité des onomatopées. Cette étude a fait aussi apparaître l'hétérogénéité des compétences rédactionnelles pour un même niveau scolaire.

D'un point de vue plus qualitatif, l'identification du bruit est en lien avec le genre textuel et met en jeu les stéréotypes correspondants : le loup affamé, la porte qui claque, l'explosion... Une analyse complémentaire pourrait permettre de dégager les stéréotypes liés aux genres textuels choisis, la consigne proposée étant, de ce point de vue, très ouverte.

Pour le second volet de l'étude, l'intervention didactique avec une analyse critique de textes de paires et une utilisation d'un support particulier, le Grand Brouillon, semble avoir eu un effet positif sur le nombre d'opérations de réécriture, bien qu'il n'y ait pas eu d'expérimentation avec une classe témoin pour pouvoir évaluer les effets de ce dispositif. La réitération de l'activité, d'abord en binômes puis individuellement sur deux textes différents n'a pas lassé les élèves et a favorisé une autonomie croissante, notamment chez les élèves en difficulté. Elle montre l'intérêt didactique de la répétition des situations d'écriture et de réécriture, notamment pour les élèves fragiles. Au cours d'entretiens semi-dirigés conduits par le chercheur à l'issue de la séquence, qui ne font pas l'objet d'une exploitation dans le cadre de cette contribution, des élèves de niveaux scolaires très variés ont souligné leur intérêt pour ce travail et le plaisir qu'ils avaient pris à réécrire successivement ces deux textes de paires.

Nous avons vu que l'examen des réécritures des Grands Brouillons réalisés en binômes fait apparaître deux profils de rédacteurs : les uns, notamment les CE2 et les élèves de CM1 en difficulté procèdent à des ajustements locaux, essentiellement par l'adjonction de mots isolés, tandis que d'autres rédacteurs procèdent à des adjonctions à plus large échelle. Ces résultats confortent les études antérieures sur les opérations de réécriture chez les élèves (Fabre-Cols, 2002 ; Alcorta, 2001). Nous avons également pu apprécier la pertinence de ces ajouts pour améliorer la cohésion.

La mise en relation des réécritures individuelles à l'aide du Grand Brouillon de la séance finale et des écrits initiaux a permis de constater que certain.e.s élèves, qui n'avaient pas résolu le problème d'insertion de *ce grand bruit* dans leur production individuelle initiale ont détecté et résolu ce problème de cohésion textuelle dans la production écrite de l'élève de sixième au cours de la seconde séance de réécriture à l'aide du GB.

Cette étude exploratoire est à poursuivre sur un nombre plus important de textes, pour valider les premiers éléments de cartographie dessinés. L'expérimentation du Grand Brouillon sera menée à d'autres niveaux scolaires. Il serait pertinent aussi de voir s'il y a ou non convergence entre l'analyse linguistique réalisé par les chercheurs et les jugements de cohérence formulés par des enseignant.e.s sur un échantillon de textes d'élèves pour déterminer des dispositifs d'intervention didactique et des scénarios de formation, ce qui constitue l'une des tâches de l'ANR-E calm.

Références bibliographiques

- Alcorta M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit, *Revue Française de Pédagogie*, 137, 95-103.
- Bessonnat D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.
- Bonnemaison K. (2018), *Anaphore et référence en production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2*, Université Toulouse Jean Jaurès.
- 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.
- Charolles M. (1978) Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces. *Cahiers de recherche Linguistique*, LANDISCO 6, 1-73, <http://www.lattice.cnrs.fr>
- Charolles, M., Pery-Woodley M-P. 2005. « Introduction » du numéro *Langue Française*, 148, Paris, Larousse.
- Charolles, M., Vigier, D. (2005). Les adverbiaux en position préverbale : portée cadrative et organisation des discours, *Langue Française* 148, 9-30.
- Delcambre, I. (2011). Les étudiants et la réécriture, *Recherches*, 55, 125-144.
- Doquet C. (2011). Clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner. Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages, *Recherches*, 55, 89-100.
- Elalouf, M.-L. (2004). Constitution d'un grand corpus de textes d'élèves. Problèmes méthodologiques et premiers résultats, *Linx*, 51, 129-146.
- Elalouf, M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle ? », *Pratiques*, 149-150, 56-70.
- Fabre-Cols C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris : ESF.
- Garcia-Deban 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, 185-207.
- Garcia-Deban C., Ho-Dac L.-M., Bras M., Rebeyrolle J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves, *Corpus* 16, 157-184.
- Garcia-Deban C., Bras M. (2016a). Mapping Coherence and Cohesion Skills in Written texts produced by 9-to-12-years Old French Speaking Learners: Indications of Proficiency and Progress in Plane S., Bazermann et alii. *Research on Writing: Multiple Perspectives*, The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado & CREM Université de Lorraine, Metz, France, 26-52.
- Garcia-Deban C. (2016b) Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques* 169-170, *Revue.org*, 14 pages.
- Geoffre T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ?, *Repères*, 49, 147-168.
- Gross G., Kiefer F. (1995). La structure événementielle de substantifs, *Folia Linguisticae* 29, 1-2, Berlin : Mouton De Gruyter, 43-65.
- Kleiber G. (2015). Du silence au(x) bruit(s), In Thomières I, Rotgé W. Merle J.-M. (éds). *Les mots des sens le sens des mots. Actes de la Journée d'études organisée par Irina Thomières le 3 octobre 2014*, Paris : Paris Sorbonne, 3-18.
- Leblay, C. (2013). Quelles conventions de transcriptions pour quelles lectures interprétatives de corpus ? In C. Gunnarson-Largy et E. Auriac-Slusarczyk (éds). *Ecriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*, Collection « Sciences du langage, carrefours et points de vue », Louvain-La Neuve : Académie-Lharmattan, 157-174.
- Le Goff (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du Grand Brouillon. *Recherches* 55, 65-87.
- Marandin, J.-M. (1986). *Ce est un autre. L'interprétation anaphorique du syntagme démonstratif. Langages*, 81, 75-89.
- Masseron C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ?, *Pratiques*, 137-138, 79-96.

ⁱ ANR E-Calm Ecriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses linguistiques, Modélisations didactiques. ANR associant des membres des laboratoires CLESTHIA, EA 7345, Université Paris III, LIDILEM, Université Grenoble Alpes, CIRCEFT, Université Paris VIII et CLLE, UMR 5263, Université de Toulouse, CNRS & UT2J

<http://e-calm.huma-num.fr/>

Pour la présentation du corpus RESOLCO <http://redac.univ-tlse2.fr/corpus/resolco.html>

ⁱⁱ Plus de 800 textes ont été collectés d'une part dans des classes d'école primaire et de collège présentant des caractéristiques sociologiques différentes, d'autre part auprès d'étudiant.e.s de Masters de différents parcours à l'université Toulouse2 Jean Jaurès : Master recherche en Sciences du Langage LiCoCo, Master Lettres Parcours Métiers de l'écriture, Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation premier degré, Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation second degré Lettres Modernes. Le corpus RESOLCO mis à disposition de la communauté scientifique rassemble une partie de ces textes, pourvus des autorisations de diffusion légales.

ⁱⁱⁱ La thèse de Karine Peres Bonnemaïson, intitulée *Anaphore et référence en production écrite : étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2*, soutenue le 14 juin 2018 à l'Université Toulouse Jean-Jaurès a été coencadrée par Claudine Garcia-Debanc et Josette Rebeyrolle. J'ai repris ici un certain nombre des catégories d'analyse qui avaient été conjointement élaborées par l'étudiante et ses deux coencadrantes et certains des résultats d'ensemble. J'ai toutefois complété les critères d'analyse et analysé de nouvelles données, les textes de CE2 analysés dans la thèse n'étant pas tous accompagnés des autorisations permettant de les inclure dans le corpus RESOLCO.

^{iv} ANR E-Calm. Corpus RESOLCO <http://redac.univ-tlse2.fr/corpus/resolco.html>

^v Mélissa Béchour, Ecole Bénézet, Toulouse, que je remercie pour ce travail ainsi que pour beaucoup d'autres activités innovantes qui ont été conçues et mises en œuvre dans sa classe.