

La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés

Garcia-Debanc, Claudine & Bonnemaïson, Karine

CCLE-ERSS, UMR 5263, CNRS & UT2 Le Mirail,
SFR AEF ESPE de l'Académie de Toulouse
claudine.garcia-debanc@univ-tlse2.fr

Malgré le caractère central de la problématique de la progressivité, peu nombreux sont jusqu'ici les travaux en didactique du français langue première sur cette problématique, comme l'a montré Elisabeth Nonnon (Nonnon, 2010). Ils sont pourtant essentiels pour définir les compétences dont l'acquisition est possible pour les élèves d'un niveau scolaire donné et établir sur des bases scientifiques une cartographie des connaissances et des compétences tout au long du cursus scolaire. Les recherches sont inégalement avancées selon les niveaux d'analyse de la langue et des discours. Ainsi, des travaux sur l'acquisition de l'orthographe et du contrôle orthographique tout au long des trois dernières années de l'école primaire permettent désormais de dessiner de façon assez précise les moments successifs par lesquels passent les élèves et les indicateurs de réussite (Geoffre, 2013). De tels travaux s'intéressent principalement aux dimensions morphologiques et syntaxiques en grammaire de phrase. Qu'en est-il du point de vue des marques de cohésion textuelle qui assurent la continuité d'un texte ? L'analyse d'un échantillon de productions écrites d'élèves d'école primaire et de collège (Masseron, 1981, 2005 ; Auriac, Leblay, 2010) amène à constater de nombreuses infractions : ambiguïtés référentielles, contradictions dans les chaînes de référence relatives à un personnage, inférences importantes à effectuer par le lecteur pour rétablir une cohérence d'ensemble. L'étude proposée ici s'inscrit dans un projet de constitution de grands corpus de textes d'apprenants en vue de dessiner une cartographie des acquisitions dans le domaine de la cohésion textuelle chez l'élève scolarisé en France à l'école primaire et au collège. De tels corpus, qualifiés de « grands » parce qu'ils rassemblent des centaines de textes produits en réponse à la même consigne, bien que minuscules par rapport aux données habituellement traitées par les travaux en TAL, n'existent actuellement que pour le Français Langue Etrangère (Granger, 2007, 2009) ou l'anglais. Ils commencent à se constituer pour le français langue de scolarisation (Elalouf et alii, 2005 ; Elalouf, 2011 ; Leblay, Auriac, 2010). Leur développement apparaît indispensable pour conduire des études suffisamment précises pour mettre en évidence des invariants et des éléments de progressivité dans la mise en place des indicateurs de la compétence textuelle et pouvoir, dans un second temps, dessiner des perspectives d'interventions d'enseignement dans les classes.

Cette analyse d'un échantillon de productions écrites scolaires s'inscrit dans la continuité de nombreux travaux conduits au cours des trente dernières années, avec notamment ceux de Charolles (1988b), Béguelin (1988), Apotheloz (1995) et Masseron (1981). Ces analyses se situent elles-mêmes dans la tradition de la grammaire des fautes d'Henri Frei (1929) et visent à « rechercher les régularités sous-jacentes aux erreurs de langue » (Béguelin, 1989), les « anomalies » en tant que significatives de processus cognitifs en jeu dans la production orale ou écrite (Béguelin, 1992) et ainsi à mieux cerner les mécanismes de production en jeu dans l'encodage du texte écrit (Béguelin, 1994).

Nous nous proposons, dans le cadre de cette contribution, d'analyser les marques linguistiques mobilisées par des élèves de 9 à 12 ans confrontés à une tâche-problème consistant à intégrer dans un récit des phrases comportant des marques anaphoriques. Parmi les marques de cohésion qui assurent la continuité du texte, temps et personnes verbales, pronoms, substituts lexicaux... (Charolles, 1988a), les procédés de reprise anaphorique occupent une place importante. Or, les élèves de ces niveaux de scolarisation ont des difficultés à gérer ces marques de façon cohésive tout au long de leurs propres productions écrites. Nous nous proposons ici d'inventorier les modes de résolution choisis par les élèves, en les confrontant à celles

que retiennent des experts, étudiants de Master futurs Professeurs des Ecoles, en vue d'en cartographier l'utilisation selon les niveaux scolaires, dans la perspective de dégager des degrés de maîtrise. Nous essaierons également de rechercher, à travers l'interprétation des ratures, quelques indices de la prise en compte par ces jeunes rédacteurs des difficultés potentielles pour le lecteur, afin de lui épargner des calculs inférentiels coûteux.

Après avoir présenté, de façon synthétique, quelques travaux pionniers sur cette problématique réalisés en français et indiqué le cadre théorique de l'étude, nous exposerons la méthodologie (consigne d'écriture proposée et mode de traitement des productions écrites d'élèves) et nous présenterons quelques résultats des élèves de CM2. Nous nous intéresserons principalement ici aux enchaînements locaux permettant la résolution des ambiguïtés dans l'interprétation des anaphores. Nous n'analyserons pas systématiquement ici, au plan macrostructurel, la manière dont les phrases données dans la consigne s'intègrent dans un récit d'ensemble cohérent.

1 Quelques études de référence sur la cohésion textuelle dans les textes d'élèves de 9 à 12 ans : éléments du cadre théorique

Si les études sur les processus de compréhension des anaphores sont très nombreuses en linguistique et en psycholinguistique dans le domaine de la lecture, les travaux portant sur la gestion des anaphores par des apprenants enfants en production écrite sont encore beaucoup moins développés. Nous présenterons tout de même ici un certain nombre de travaux qui permettent d'éclairer l'étude présentée dans le cadre de cette contribution.

Dans une perspective d'étude des traces linguistiques des processus rédactionnels, Charolles (1988b) se donne pour tâche d'analyser les procédés linguistiques mobilisés par des élèves de 10-12 ans pour anticiper les risques de confusion de personnages dans un récit écrit. Le travail est conduit avec une équipe pluridisciplinaire associant enseignant-chercheur et enseignants de terrain en charge de classes de l'école primaire (CM1 et CM2) et de collège, grâce à la mise en place d'une recherche collaborative soutenue par l'Université et le Rectorat de Rennes. La tâche d'écriture proposée s'inspire d'un protocole utilisé dans le cadre d'expérimentations psycholinguistiques (Bartlett, 1984, Sprenger-Charolles, 1988) et s'appuie sur une bande dessinée en deux versions, l'une supposée « facile » dans laquelle les trois personnages à faire intervenir dans le récit sont différenciés (couleur des cheveux, vêtements), l'autre « difficile », qui est semblable, sauf que l'on a éliminé tout trait descriptif susceptible de distinguer les protagonistes » (Charolles, 1988 : 81). La consigne est la suivante : « en précisant bien ce que font les différents personnages sur chacune des vignettes, racontez ce qui se passe dans la bande dessinée (et seulement ce qui s'y passe), sachant que votre lecteur ne l'aura pas sous les yeux ». Cette tâche d'écriture est proposée à des élèves de CM1, CM2 et sixième, sous l'une des modalités des images. L'étude analyse la répartition des modes de dénomination initiale des personnages en fonction de la version de la BD, le pourcentage d'emploi des constructions contrastives et établit une typologie des difficultés typiques : phénomènes de décontextualisation, présence de discours rapportés, introduction des noms propres, anaphores confuses, résolution ou contournement des ambiguïtés. L'étude est successivement quantitative et qualitative. La deuxième partie de l'article propose un ensemble d'activités permettant de sensibiliser les élèves aux enchaînements entre les phrases, à la gestion des risques d'ambiguïté dans l'emploi des pronoms personnels en prenant en compte topicalité et saillance et à augmenter leurs ressources linguistiques en matière de pronoms anaphoriques généralement peu employés (*celui-ci, celui-là, la première/les autres, cette dernière...*).

Béguelin s'attache à « rechercher les régularités sous-jacentes aux erreurs de langue » (Béguelin, 1989). Qu'elle s'intéresse aux anomalies argumentatives, aux erreurs de coréférence dans des annonces matrimoniales ou des courriers de lecteurs, à des productions scolaires d'enfants ou encore à des travaux universitaires d'étudiants étrangers, elle montre comment ces erreurs peuvent être regroupées selon une typologie qui en permet ensuite le traitement. Elle montre notamment l'importance de la mémoire

discursive pour l'interprétation de certaines occurrences d'anaphores ambiguës ou dénuées de références textuelles.

Enfin nous emprunterons à la génétique textuelle les procédés de transcription de brouillons d'élèves et la typologie des opérations de réécriture : ajouts, suppressions, déplacements, remplacements (Fabre-Cols, 2002).

2 Méthodologie et données collectées

L'étude entreprise se propose d'apprécier la prise en compte par des élèves d'école primaire et de collège des problèmes de cohésion textuelle dans une tâche de production écrite narrative et les ressources linguistiques qu'ils mobilisent pour éviter à leur lecteur potentiel des calculs inférentiels trop lourds. La consigne d'écriture proposée est très nettement inspirée de celle de Charolles (1988b). Toutefois, alors que Charolles (1988b), dans la tradition des travaux psycholinguistiques, choisit comme support inducteur un ensemble d'images, pour éviter un amorçage linguistique, nous avons préféré utiliser un ensemble de phrases, dans la mesure où ce qui nous intéressait, c'était la prise en compte de certains indices linguistiques par les élèves dans la résolution de cette tâche.

Lorsque nous analyserons la première version des textes d'élèves, nous pourrions nous référer aux travaux de génétique textuelle pour interpréter certaines ratures : ajouts, suppressions ou substitutions. Dans certains cas, nous prendrions également en compte une deuxième version du texte réécrite, dans la mesure où elle manifeste une meilleure prise en compte des problèmes de cohésion textuelle que la version initiale.

2.1 Une tâche-problème pour évaluer la prise en compte d'indices de cohésion textuelle dans la rédaction de récits par des élèves de 9 à 14 ans : présentation de la consigne

En vue de focaliser l'attention des élèves sur des problèmes de cohésion textuelle, nous avons conçu une tâche d'écriture, en considérant que les problèmes de cohésion textuelle que les élèves ont à résoudre pour répondre à la consigne sont, dans une certaine mesure, de même nature que ceux qu'on constate dans leurs propres productions écrites. La tâche pourrait être qualifiée d'épilinguistique, dans la mesure où elle attire l'attention des élèves sur une dimension du fonctionnement de la langue, sans pour autant utiliser les termes du langage technique.

La consigne proposée est la suivante :

Racontez une histoire dans laquelle vous insèrerez, séparément et dans l'ordre donné, les trois phrases suivantes :

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

Il se retourna en entendant ce grand bruit.

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

Pour éviter que des modifications soient apportées aux phrases proposées, celles-ci sont inscrites sur des bandelettes de papier que les élèves collent là où ils le souhaitent dans le texte. Ce dispositif a été choisi pour éviter d'induire la rédaction d'une longueur donnée de texte si ces phrases avaient été séparées par des pointillés.

Dans un second temps, les élèves ont à expliciter des critères de réussite correspondant à cette tâche, par le biais d'une deuxième consigne suscitant la rédaction d'un texte injonctif :

Formulez dix conseils pour réussir la rédaction de cette histoire.

Nous n'analyserons pas ici ce second type de données, qui témoignent de la représentation que se font les élèves des critères de réussite de cette tâche.

Enfin figure une invitation à une relecture critique du texte rédigé et à une réécriture :

Après réflexion, si vous vous rendez compte que vous avez fait des erreurs en rédigeant l'histoire, vous pouvez apporter des améliorations (à recopier sur la dernière page de la copie double – même technique que pour les améliorations de devoirs corrigés.)

2.2. Analyse de la tâche

La tâche proposée conduit les élèves à gérer des marques de cohésion textuelle en résolvant plusieurs anaphores référentielles : pronoms personnels (*elle, il*), déterminant démonstratif anaphorique (*cette maison, ce grand bruit, cette aventure*), groupe nominal (*les enfants*). En revanche, le choix du genre du récit est tout à fait ouvert. Il est guidé par la phrase fermoir, avec les mots *nuit* et *aventure* et le caractère de moralité qu'elle semble revêtir, qui suggère un danger et une peur. Ces éléments linguistiques constituent donc à la fois des contraintes linguistiques à prendre en compte et des lanceurs d'écriture, tremplins de l'imaginaire. Ainsi la dernière phrase joue-t-elle un rôle important pour la planification textuelle (Hayes & Flower, 1980), dans la mesure où elle contraint le cadre temporel de l'épisode-clé du récit, la nuit, et oriente l'atmosphère générale : si les enfants ne sortent plus la nuit, c'est qu'un ou plusieurs d'entre eux ont vécu une ou plusieurs aventures terrifiantes ou dangereuses la nuit. Les rédacteurs doivent également décider si les enfants mentionnés dans la dernière phrase sont un terme générique reprenant les personnages désignés précédemment par *il* et *elle* ou bien s'il s'agit d'autres personnages ou encore si cette moralité est une généralisation à partir de l'aventure arrivée à un seul enfant. Par ailleurs, l'emploi des temps verbaux, imparfait dans la première phrase et passé simple dans la seconde, induit une narration dans le système imparfait-passé simple, le présent de la phrase finale se justifiant par le caractère générique de l'affirmation. Le rédacteur doit également prendre en compte les indications spatiales et temporelles présentes dans la consigne : *dans cette maison, depuis longtemps, la nuit*. Malgré ces diverses contraintes, la consigne est ouverte, dans la mesure où elle permet une grande diversité de solutions du point de vue du genre du récit et des caractéristiques des personnages. En effet, la consigne n'indique pas si le récit est un récit d'aventures, un fait divers, un conte ou encore une nouvelle fantastique. Tous ces possibles sont permis par la consigne.

Une analyse de la tâche permet aussi de faire apparaître la nécessité d'une planification à rebours (Schneuwly, 1988) : la phrase finale induit la construction d'un récit qui doit mettre en scène des enfants, apparaître comme une « aventure » et conduire à l'abandon des sorties nocturnes, probablement du fait d'une scène effrayante.

Pour chacune des occurrences à clarifier, la résolution du problème d'absence de référence explicite est à réaliser en insérant des phrases supplémentaires avant l'occurrence. Toutefois les distances entre une reprise anaphorique et un terme source peuvent être diverses. La résolution peut être effectuée selon des enchaînements locaux entre phrases successives ou nécessiter une plus grande distance entre ces deux éléments.

2.3. Données collectées et sous-corpus analysé dans le cadre de la présente étude.

La tâche a été proposée à 400 élèves, du CE2 (3^e Primaire) à la 3^e (dernière année du collège, élèves de 15-16 ans), dans des classes de milieux sociologiques très divers. Nous disposons également de quelques textes d'adultes, étudiants se destinant au métier de Professeurs des écoles et étudiants inscrits au Master Lettres Métiers de l'écriture. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes appuyées sur l'analyse de 100 textes d'élèves de CM2 (5^e Primaire, dernière année de l'école primaire), provenant de 4 écoles de milieux sociaux très divers.

Certains des textes collectés existent en deux ou trois versions intégrant un travail mis en place par l'enseignant sur la cohésion textuelle ou la prise en compte de remarques critiques après lecture mutuelle des textes des élèves, dans des dispositifs variés. Ces dispositifs ne feront pas l'objet d'une analyse dans le cadre de cette contribution.

2.4. Principes de travail pour la détermination d'indicateurs de réussite

Les travaux actuellement conduits en didactique de l'orthographe disposent de résultats suffisamment précis pour pouvoir recenser un certain nombre d'indicateurs de compétence et en ordonner temporellement l'apparition (Geoffre, 2013). La détermination d'indicateurs de réussite est plus délicate encore dans le domaine de la cohésion textuelle mais nous nous attelons ici à cette tâche. Pour cela, nous recenserons tout d'abord les éléments linguistiques choisis par divers élèves pour résoudre la difficulté. Nous essaierons de les ordonner selon un degré supposé d'intégration narrative, depuis celui qui permet localement de mentionner un référent immédiatement antérieur à l'occurrence anaphorique jusqu'à une intégration plus dynamique dans le déroulé de la narration. Ces critères de complexification sont, bien évidemment, sujets à discussion et nous nous efforcerons d'explicitier notre démarche. Nous présenterons ensuite quelques résultats quantitatifs sur les scores de réussite.

Nous considérerons comme réussies toutes les propositions de mentions explicites précédant l'élément anaphorique présent dans les phrases de la consigne. Nous regarderons ensuite comment cet élément est intégré tout au long du texte, par exemple en considérant l'ensemble des termes référant au même personnage tout au long du texte, constituant la chaîne de référence du personnage.

3 Les solutions des élèves pour résoudre les problèmes de la référence des pronoms personnels et la construction des personnages

La tâche proposée comporte deux phrases commençant respectivement par un pronom personnel féminin singulier (*elle*) et par un pronom personnel masculin singulier (*il*). Les prédicats qui accompagnent ces sujets laissent entendre que ces pronoms réfèrent à des animés. La résolution de l'ambiguïté anaphorique participe de la construction des personnages (Touveron, 1995). Nous avons vu qu'aucun élément indiqué dans la consigne n'oriente vers un genre textuel donné. Cependant, les éléments contextuels semblent avoir une influence puisque le personnage féminin est souvent âgé, vieille femme, sorcière..., sans doute à cause de la présence de *depuis longtemps*. Nous ne regarderons pas, dans le cadre de cette contribution, comment les personnages générés pour donner une référence aux pronoms *il* et *elle* s'articulent avec le syntagme nominal à valeur générique *les enfants* présent dans la phrase finale. Le récit peut en effet mettre en scène des enfants, qui seraient repris dans le syntagme de la troisième phrase, ou l'aventure peut ne concerner qu'un seul enfant, avec une portée suffisamment édifiante pour justifier la présence de la moralité finale adressée à l'ensemble des enfants.

Nous considérerons les solutions proposées pour chacune de ces deux occurrences en examinant successivement les diverses solutions proposées par les élèves. Cette analyse nous permettra d'apprécier le degré de difficulté de la résolution de ces ambiguïtés.

3.1. La chaîne référentielle incluant le pronom elle

Les solutions proposées par les élèves peuvent différer par la distance entre la première mention du personnage et la phrase à intégrer et par le volume des indications données sur le personnage.

Une solution souvent retenue par les élèves est de présenter rapidement le personnage en lui donnant un nom ou un prénom, comme on peut le voir dans le texte suivant (nous indiquons successivement le prénom de l'élève, après transformation pour anonymat, le niveau scolaire et le nom codé de la classe) :

- (1) Antoine, CM2, Ben

Il y avait une petite fille qui s'appellé Eléna. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

(2) Elodie, CM2, CF

Il était une fois une adolésante qui habite une maison qui était dans la forêt. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

(3) Fatima, CM2, B

Il étais une fois Verte. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

Le référent du pronom *elle* est posé par un syntagme nominal caractérisant l'âge du personnage (*une petite fille, une adolescente*), par un prénom (texte 3) ou par une conjonction des deux (texte 1). Il est à noter que *Verte* est le nom d'un personnage de roman de littérature de jeunesse de Marie Desplechins travaillé en classe. Dans certains textes, comme celui de Guillaume (texte 4), c'est la fonction sociale du personnage qui est indiquée et pas son nom. On peut remarquer que le personnage de sorcière est un marqueur de genre littéraire (Tauveron, 1995) et indique déjà que le lecteur aura affaire à un conte. La fréquence de ce personnage de sorcière est sans doute à mettre en rapport avec la phrase finale (l'histoire doit faire peur), la présence de l'indication temporelle (*elle habitait dans cette maison depuis longtemps*) et la culture littéraire des élèves de cet âge là. On retrouve également ce personnage dans les textes des élèves de sixième mais pas dans ceux des élèves plus âgés ni des adultes.

(4) Guillaume, CM2, B

Ces une sorcière mes on ne conésé pas du tout son nom ni son prénom. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. On croyer qu'elle est mort parce que elle été dans une maison depuis 200 ans

Dans certains textes, comme le texte (5), la description du personnage peut être plus étoffée :

(5) Kaelin, CM2, B

Il était une fois, une veille dame qui s'appellé Ursule. Elle avait une verrue sur le nez, et les enfants du village avait peur d'elle. elle avait une très vielle maison. Ella habitait cette maison depuis longtemps. Un jour, un petit garçon, très curieux...

Quelques textes résolvent la difficulté en accordant au pronom *elle* une valeur déictique, en référence à la situation, comme dans le texte (6), où le pronom figure dans du discours rapporté.

(6) Sofia, CM2, B

Il était une fois des enfants qui jouaient dans leur jardin et là un enfants dit « Oh regardait cette maison vous ne remarqué pas un truc ». Et la il voyait une personne âgées sortie de la maison. Un autre enfant disait « elle habitait dans cette maison depuis longtemps, venait on va la visité »

La quasi-totalité des élèves, et ce dès le CE2, intègrent le pronom *elle* de façon cohésive. Il en est presque de même pour le pronom *il*.

3.2. La chaîne référentielle incluant le pronom *il*

Un syntagme nominal ou un prénom dans la phrase qui précède sont les procédés le plus souvent utilisés pour fournir la référence du pronom *il*, comme dans les deux textes suivants :

(7) Maxence, corpus D, CM2

Le mari lui préparé tranquillement une bonne soupe au potiron. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

(8) Guillaume, CM2, D

Guillaume entendit Arno lui parler. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

En (8), la présence de deux référents animés masculins, Guillaume et Arno, candidats possibles à être repris par le pronom personnel masculin *il* produit toutefois une ambiguïté, le pronom *il* pouvant coréférencer avec *Guillaume* par effet de saillance du topic ou, un peu plus difficilement avec *Arno*, par proximité.

Il est amusant de remarquer que le même prénom peut référer à des personnages très différents, dans les deux versions successives du texte de Romain (textes 9a et 9b) :

(9 a) Romain, CM2, M

Non loin de là dans une forêt son copain Jean chassait depuis toujours. Soudain il entendit quelque chose. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

(9 b) Réécriture Romain et Mathilde, CM2, M

Non loin de là, dans la forêt, son père Jean chassait le gibier. < Il faisait noir, très noir (barré) < nuit.> Soudain, il entendit quelque chose. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

La principale difficulté observée tient aux risques d'ambiguïté lorsqu'il y a plusieurs personnages pouvant être repris par un pronom masculin ou aux confusions entre singulier et pluriel, comme on le voit dans le texte suivant :

(10) Mathilde, CM2, M

Les deux enfants y allaient souvent se promenait < dans les bois >. Mais une fois il part tout les deux dans la forêt c'était le soir. Il entendait beaucoup de bruit. Les deux enfants courait et il se pertrait (barré) perdit. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

Les hésitations permanentes entre singulier et pluriel dans l'orthographe des formes verbales sont peut-être l'indice d'une non prise en compte de l'indice orthographique de singulier par l'élève. L'élève met en scène un couple de personnages, une petite fille et un petit garçon et a des difficultés ensuite à dissocier leurs actions.

La réussite n'est pas tout à fait aussi massive que pour les occurrences de *elle* mais elle reste très importante, avec autour de 80 % de réussite.

Les scores sont, comme nous allons le voir, très différents pour les syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif à valeur anaphorique.

4 La résolution des anaphores dans le cas de syntagmes comportant un déterminant démonstratif

Reichler-Beguelin (1988) a montré le double mouvement d'élèves de début de collège lorsqu'ils emploient des syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif. Analysant une production écrite d'élève de sixième racontant sa journée de rentrée, elle montre que, en l'absence de référent explicite dans le cotexte antérieur, dans le syntagme nominal *cette dame*, le déterminant démonstratif a une valeur déictique, en référence à la situation vécue par l'élève. Cependant, certains élèves, conscients de l'ambiguïté possible pour le lecteur, qui ne partage pas les connaissances contextuelles nécessaires pour comprendre, ajoutent une explicitation supplémentaire après l'expression référentielle, en plaçant ce complément d'information entre parenthèses. Reichler-Beguelin (1988) interprète ces marques linguistiques comme une conscience chez l'élève des ambiguïtés possibles pour le lecteur, sans qu'il

dispose des moyens linguistiques de les résoudre. Ces erreurs ou anomalies sont ainsi le signe d'une compétence en cours de construction.

4.1. Cette maison

Le score est assez faible, avec autour de 40 % de réussite dans l'intégration de ce syntagme. Beaucoup de productions d'élèves ressemblent à la production suivante :

(11) Romain, CM2, M

Emilie n'a pas peur du noir ou des créatures bizarres. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.*

Dans moins de la moitié des textes, *cette maison* est un syntagme nominal de reprise après un terme plus spécifique, comme dans le texte de Martin, dans lequel cette maison entre dans une chaîne de référence dont le premier maillon est *la cabane de pêcheur* :

(12) Martin, CM2, B

Dans la journée nous allâmes dans la cabane de pêcheur de Cornelia pour observer le loch.
Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

(Retour à la ligne et une ligne sautée)

La reprise par le terme générique peut donner lieu parfois à contradiction, comme dans le texte d'Antoine. Peut-on accepter une chaîne de référence comportant successivement : *une grande maison en pierre, un château, cette maison* ?

(13) Antoine, CM2, B

Un jour un petit garçon nommé Link alla à la citadelle pour recevoir son diplôme de conducteur de train. Son examen consista à ce rendre à la citadelle en train et sans encombre. Il y arriva les doigts dans le nez, arrivé à la citadelle il rencontra la Princesse Zelda dans une grande maison en pierre, s'était un château. *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps*, deux ans, six mois, quatre jours, deux heures et seize seconde pour être exact.

Dans le texte (13), on peut noter un certain anachronisme entre le moyen de déplacement utilisé, le train, et l'univers plus médiéval évoqué par la citadelle, le château et la Princesse, ce qui entraîne un brouillage pour l'identification du genre, entre récit réaliste initiatique contemporain et conte merveilleux.

Un certain nombre d'élèves manifestent dans leurs ratures, notamment leurs ajouts, une prise en compte tardive de la nécessité d'introduire la maison avant la phrase à insérer, comme si, dans un premier temps, toute leur attention cognitive avait été occupée par la résolution de la référence pour le pronom *elle*. Ainsi, Laonie (texte 14) ajoute une phrase (*Elle habitait dans une très vieille maison*) puis un syntagme comportant une indication locative (*au fond de la forêt*) qui confirme la caractérisation générique de conte. Il est à noter que la maison est très vieille comme sa propriétaire :

(14) Laonie, CM2, B

Il était une fois une vieille fée qui s'appelait Aurore, <Elle habitait dans une très vieille maison < au fond de la forêt >> elle était très méchante avec les enfants. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

De même, Benjamin, dans le texte (15), ajoute une proposition relative (*qui habitait une maison*) et semble ainsi considérer que *un quartier* n'est pas suffisant pour permettre une introduction de *cette maison* sans saut pour le lecteur, même si on pourrait considérer qu'un quartier est une portion de ville comportant des maisons. Cependant cette proposition relative n'apporte aucune information nouvelle :

(15) Benjamin, CM2, B

Un petit garçon < une fille et un autre garçon qui s'appeler Ali > habitait un quartier où il y avait une vieille femme qui <habitait une maison et qui > été méchante et laide.

Les difficultés à résoudre cette anaphore sont repérables dans le texte de Romain et Mathilde, lui-même réécriture d'un texte initial. Il faut attendre une troisième réécriture après des remarques orales dans un travail collectif avec l'ensemble de la classe pour qu'une solution soit proposée, signalée par un astérisque dans le texte et inscrite au verso de la feuille en vert :

(16) Romain et Mathilde, corpus M, CM2

A l'écart d'une forêt, il y eut une famille qui y vivait <En vert : Depuis toujours, une famille habitait à l'écart d'une forêt.> Il n'y avait qu'une fille et son père. Elle (barré) La fille s'appellait Emilie < (en vert) Emilie habitait avec son père une maison sans histoire. > Emilie est une petite fille qui a peur du noir et des créatures dans les cartoon. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

La difficulté à intégrer le syntagme nominal avec démonstratif *cette maison* est très probablement liée au cumul des anaphores à élucider. Les élèves, tout attachés à inventer et à présenter un personnage pour rendre compte de l'anaphore pronominale, négligent le deuxième élément anaphorique.

La réussite est encore plus faible et les difficultés encore plus importantes pour le second syntagme nominal comportant un déterminant démonstratif, *ce grand bruit*.

4.2. Ce grand bruit

Rares sont les élèves qui indiquent les caractéristiques ou les origines du bruit avant la phrase à introduire. Ils représentent moins de la moitié des textes de CM. Ont été décomptées comme réussites tous les propositions, que celles-ci soient peu informatives comme dans le texte de Martin (17) ou qu'elles préparent soigneusement l'intégration de la phrase, comme celui de Caroline (18) :

(17) Martin, CM2, B

Vers la tombée de la nuit Claude Jacques et moi rentrâmes chez nous puis un grand bruit retentit et fit sursauter Jacques.

Il se retourna en entendant ce grand bruit.

C'était lui Nerrie le monstre du loch ness.

(18) Caroline, CM2, B

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps. Quand elle avait emménagé ici la maison ressemblait à un château hanté. Nous entrions il faisait froid, nous montâmes les escaliers, soudain une porte grinça lourdement. Théo sursauta. *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* Il hurla de frayeur car la maîtresse était habillée en sorcière avec un balai à la main.

Les ratures témoignent parfois de l'hésitation et d'une planification au coup par coup en cours d'écriture, comme dans le texte (19) :

(19) Kaelin, CM2, B

Il décida alors d'entrer dans cette maison. Tout d'un coup, il entendait un bruit, (petit bruit effacé). *Il se retourna en entendant ce grand bruit.*

La solution la plus fréquemment choisie par les élèves est de caractériser le bruit après la phrase à introduire, comme dans les textes (20) et (21) :

(20) Mathilde, CM2, M

Il se retourna en entendant ce grand bruit. C'était une chouette.

(21) Antoine, CM2, B

Elle lui donna son diplôme et une petite enveloppe en disant « fait attention ministre », il n'avait pas beaucoup pris puisque le ministre était au château. *Il se retourna et entendit se grand bruit.* « Oyyyyyyyyyyyyyaaaaah ! » C'était la princesse. Le ministre était un démon Link prena une épée du château et se bait contre le démon, il s'enfuyat le soir, même.

Avec ou sans présence d'une onomatopée, comme dans le texte (21), l'explication de la source du bruit est donnée à l'imparfait par une formule *c'était* + syntagme nominal. On observe un mouvement de même nature, dans le texte (22), même si, formellement, une indication générale figure dans la phrase précédant la phrase à intégrer : *il entendit quelque chose* :

(22a) Romain, CM2, M

Non loin de là dans une forêt son copain Jean chassait depuis toujours. Soudain il entendit quelque chose. *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* Il se rapprocha de ce bruit mystérieux et il vit une baleine avec des ailes. Elle était noir avec des taches violettes une bouche sans dent, enfin, une baleine très bizarre. Il avança doucement et : RIIIIH ! La baleine poussa un cri horrible et tous les animaux s'en alla en moin d'une minute.

Rien n'indique que ce *quelque chose* est un grand bruit. La suite du texte comporte une description de l'apparition de la créature imaginaire, une baleine avec des ailes, et une nouvelle occurrence du cri horrible. L'observation de la chaîne de référence relative au bruit met en évidence les tâtonnements des élèves : *quelque chose* puis *ce grand bruit* puis *ce bruit mystérieux* puis l'onomatopée, écrite en capitales, puis un *cri horrible*, qui, cette fois, fait fuir tous les animaux, ce qui laisserait penser qu'il n'avait pas été poussé précédemment. Les mentions successives du bruit nous semblent porter trace du processus d'élaboration du texte. La tâche d'écriture est d'élucider la référence correspondant à l'expression anaphorique *ce grand bruit*, l'élève satisfait à cette consigne est précisant progressivement le bruit qui cause la surprise du personnage masculin repris par le pronom personnel *il*. L'effet de brouillage pour la compréhension du lecteur tient au fait que les traces de cette élaboration ne sont pas effacées par une opération de substitution.

Ce tâtonnement peut être également observé dans la réécriture proposée par Romain et Mathilde :

(22b) Réécriture Romain et Mathilde, CM2, M

Soudain, il entendit quelque chose. *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* Il se rapprocha de ce grincement mystérieux et il vit un renard.

La chaîne de référence est ici *quelque chose* puis *ce grand bruit* puis *ce grincement mystérieux*. On peut toutefois se demander si un grincement mystérieux est un grand bruit et s'il n'y a pas là une contradiction potentielle liée à l'insuffisance de planification du texte, d'autant plus que la suite du texte ne fournit aucune explication : le renard est en fait un chasseur déguisé en renard mais l'auteur n'explique pas au lecteur l'origine du grincement entendu.

Dans l'ensemble des textes des élèves, *ce* semble donc avoir une valeur cataphorique .

Cependant, certains cas sont plus délicats à analyser. La réussite ou non réussite dans l'enchaînement local entre deux phrases successives peut être contrebalancée par une planification d'ensemble manifestant une prise en compte des indices figurant dans les phrases utilisés comme éléments générateurs du récit. Analysons, dans cette perspective, le texte (23), texte de Benjamin, élève de CM2 :

(23) Benjamin, CM2, B

Un petit garçon < une fille et un autre garçon qui s'appeler Ali > habitait un quartier où il y avait une vieille femme qui <habitait une maison et qui > été méchante et laide.

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

Une nuit elle ricana si fort que tout les enfants du quartier furent réveillés, ils sont tous allés voir leurs parents qui ne bougeaient plus. Ils se rendormirent en se disant que c'est un rêve. Le lendemain matin rien ne se passait. La nuit les trois enfants irent voir la maison, ils virent que la vieille femme était en fait une sorcière, ils virent une fiole où il y avait marqué « contre sort de figer ». Ils prirent la fiole mais la sorcière les vit, Elle jeta un sort « A chaque fois que vous sortirez un dragon apparaîtra ». La vie reprit son cours. Le garçon qui s'appelle Ali avait 10 ans. Un jour il sortit la nuit. *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* Un dragon !! Il courut le plus vite qu'il put.

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

L'enchaînement local est considéré comme non réussi, dans la mesure où la nature et la source du bruit sont indiquées après la phrase à insérer, ici par une phrase nominale *Un dragon !*. Le point d'exclamation porte trace du point de vue du personnage. Cependant, si l'on prend en compte l'ensemble du texte, le ricanement très bruyant de la sorcière, si bruyant qu'il réveille tous les enfants du quartier et qu'il initie leur enquête peut être considéré comme un référent posé avant l'occurrence de *ce grand bruit*. De même, l'annonce de l'apparition magique du dragon est préparée par la malédiction de la sorcière. La phrase nominale exclamative *Un dragon !* peut ainsi être considérée comme du discours indirect libre correspondant à la prise en compte par le personnage d'Ali de la réalisation de la malédiction annoncée. La mention de *la nuit* intervient trois fois dans le texte : une première fois pour décrire la terreur et l'incompréhension des enfants réveillés par le ricanement de la sorcière, une deuxième fois pour signaler l'expédition punitive organisée par les enfants et la malédiction de la sorcière, une troisième fois lors de la sortie nocturne d'Ali qui vérifie ainsi les prédictions de la sorcière.

5. Discussion

L'analyse présentée dans le cadre de cette contribution n'est qu'une première approche de la mise au point d'une méthodologie permettant une analyse quantifiée d'un corpus de textes d'apprenants ou d'experts en réponse à une consigne d'écriture impliquant la résolution de problèmes de cohésion textuelle. L'enjeu est d'annoter ces textes pour permettre une exploitation quantifiée de résultats, si possible en automatisant le traitement. Les travaux en Traitement Automatique des Langues portent généralement sur de grands corpus normés, le plus souvent constitués de documents diffusés sur internet. Le traitement de corpus de productions écrites d'apprenants non normées pose de nombreuses difficultés méthodologiques. La première difficulté est celle de la transcription, comme pour les données orales. Les indications données par CHILDES permettent une adaptation pour les corpus écrits (Chenu et Jisa, 2009). Nous avons retenu ces conventions pour la présente étude.

L'analyse de textes d'élèves interroge aussi la méthodologie à mettre en œuvre pour traquer les processus d'écriture à partir des traces d'élaboration des textes, notamment les ratures. Les recherches actuelles en psycholinguistique privilégient le temps réel, analyse des pauses dans une écriture sur tablette graphique ou analyse des mouvements oculaires, notamment, en France, à l'aide du logiciel Eyes and Pen mis au point par Denis Alamargot. La tradition de l'analyse génétique (Fabre-Cols, 2000, 2002) interroge les opérations de suppression, ajout, remplacement, déplacement, opérations observées dans les manuscrits d'écrivains. L'analyse des ratures ou des transformations réalisées dans le cadre d'une réécriture nous apparaît comme une piste de travail particulièrement prometteuse pour analyser les modes de résolution des anaphores par les élèves en production écrite et leur prise en compte du lecteur potentiel, et par là même, leur compétence à se décentrer. Il nous semble en effet important de dissocier le produit textuel, avec ses réussites ou la présence d'inférences très coûteuses pour le lecteur, et les hésitations du rédacteur comme traces de la prise en compte de la compréhension du lecteur futur, même si la solution finalement retenue pose des problèmes de compréhension. Il nous paraît donc très important de prendre en compte les ratures : les modes de transcription retenus pour un traitement automatisé des données nous semblent

devoir intégrer la transcription des ratures. Les normes de transcription mises au point par la critique génétique sont, de ce point de vue, très précieuses.

La deuxième difficulté majeure porte sur l'annotation de ces corpus en vue de proposer une cartographie d'indicateurs de complexité. L'analyse linguistique s'attache au recensement des marques linguistiques. L'analyse psycholinguistique suppose une mise en relation entre la présence de certaines marques linguistiques et un modèle de développement. La perspective didactique impose de déterminer des indicateurs de complexification permettant d'informer une évaluation des compétences de l'élève et, dans un second temps, de construire des interventions d'enseignement et d'en évaluer les effets sur les compétences des élèves. Cette entreprise est déjà très difficile dans le domaine des compétences orthographiques, pour lesquelles existent à la fois une référence à une norme stable et des descriptions psycholinguistiques précises des niveaux de compétences pour des enfants de 9-12 ans. Ce projet est particulièrement complexe à mettre en œuvre à propos de la cohésion textuelle, qui n'a pas fait l'objet d'études psycholinguistiques nombreuses en production et qui, contrairement à l'orthographe grammaticale, ne peut s'évaluer en formes exactes ou erronées, selon une logique binaire, mais nécessite une appréciation selon une échelle en degrés de plus ou moins grande acceptabilité par le lecteur ou l'interlocuteur. Les jugements de cohérence et de cohésion peuvent être en effet très variables selon les locuteurs et les situations.

Divers chercheurs en linguistique et en didactique du français ont souligné les particularités de la posture du lecteur de textes d'élèves par rapport au lecteur ordinaire d'un article de presse ou d'un roman. Là où le lecteur manifeste une attitude de coopérativité en vue de construire ou de reconstruire une cohérence, le lecteur de textes d'élèves peut avoir la tentation de détecter avant tout des manques et des insuffisances d'explicitation déclenchant une annotation en rouge dans les marges du texte. Cette posture a été dénoncée chez l'évaluateur lorsque Masseron (1981), dans un numéro de la revue *Pratiques* consacré à la rédaction, écrit : « le professeur ne lit pas : il corrige », soulignant ainsi le degré de coopérativité interprétative différent dans une situation de lecture et dans une situation de correction de devoir. Le linguiste-didacticien qui aborde des textes d'élèves comme nous le faisons ici se place dans une posture intermédiaire : lorsqu'il inventorie les marques linguistiques choisies par les élèves pour résoudre les problèmes référentiels posés par la présence d'éléments anaphoriques sans antécédent, il limite sans doute la part des calculs inférentiels par rapport à une situation ordinaire de lecture et ne tolère pas la part d'implicite qu'il apprécierait au contraire dans la lecture d'un texte littéraire. L'entreprise se heurte alors à une difficulté méthodologique majeure dans la formulation des indicateurs de réussite. S'il est des textes d'élèves qui, de façon nette, ne prennent pas en compte les problèmes de cohésion posés, faut-il considérer comme mieux réussis les écrits dans lesquels la résolution des problèmes s'effectue en privilégiant l'absence totale d'ambiguïté, ceux qui laissent effectuer l'inférence aux lecteurs ou encore ceux qui, dans leurs tâtonnements ou leurs éventuelles contradictions, témoignent du travail d'élaboration du texte dans la prise en compte de cette dimension ?

De plus, nous avons pu montrer ici les tensions entre les modes de résolution locaux, dans l'enchaînement des phrases, et la présence de chaînes de référence dans l'ensemble du texte. Certains textes d'élèves posent, en une cinquantaine de mots, les éléments linguistiques permettant la résolution des problèmes anaphoriques sous une forme minimale. Nous distinguons ces stratégies de celles qui, notamment chez les élèves plus jeunes, ignorent les contraintes de cohésion posées par la consigne en juxtaposant les phrases. Nous devons aussi les distinguer des solutions des experts qui installent longement un univers avant d'insérer les phrases imposées. Ces stratégies, dominantes chez les experts (pour nous, les étudiants du Master de Lettres Métiers de l'écriture auxquels nous avons proposé cette tâche) sont présentes chez un certain nombre d'élèves de CM2.

De ce fait, les analyses proposées ici se sont heurtées à une difficulté méthodologique dans le choix des échantillons de textes dans le cadre de la présente contribution et à leur découpage. Un découpage au plus près de l'occurrence à intégrer risque de faire perdre de vue la cohésion globale du texte et le tissage sous-jacent installé tout au long du texte. En même temps, les contraintes de format de la publication n'autorisent pas une citation exhaustive de chaque texte.

Nous avons inventorié les marques linguistiques choisies par les élèves et nous avons réalisé une première quantification de leur présence dans les productions. Ces résultats devraient permettre d'établir une cartographie des solutions généralement choisies selon les niveaux scolaires et les niveaux de compétences. S'agit-il pour autant d'établir une hiérarchie de complexité entre ces solutions ? Il faudrait, dans ce cas, affecter un indice de réussite à ces différentes marques. La norme scolaire ne prévoit pas que la phrase 1 puisse constituer la phrase initiale d'un récit, compte tenu la tâche proposée ici, qui est d'intégrer les différentes phrases dans un récit. S'agit-il pour autant d'une erreur ou d'un élément à sanctionner ? De nombreux romans ou romans de littérature de jeunesse commencent par une phrase semblable, qui permet au lecteur de construire progressivement mentalement le personnage. Certains étudiants du Master Métiers de l'écriture ont aussi choisi cette solution. On peut donc se demander comment définir des indicateurs de complexité dans le domaine de la cohésion textuelle, où les normes sont mouvantes, particulièrement lorsque des conventions littéraires déplacent les normes textuelles.

Conclusion

Nous avons pu constater la grande différence de réussite dans la résolution des problèmes de cohésion textuelle par des élèves d'un même niveau scolaire selon les occurrences figurant dans la consigne. Les pronoms personnels *elle* et *il* sont généralement intégrés de façon satisfaisante dans le texte et la référence en est facile à construire par le lecteur. En revanche, les syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif à valeur sémantique anaphorique semblent plus difficiles à intégrer, avec des résultats notablement différents pour *cette maison* et *ce grand bruit*. Ce dernier syntagme est particulièrement difficile à intégrer. On peut se demander si les résultats seraient différents si on modifiait l'ordre des syntagmes dans la phrase, en l'intégrant dans un adverbial cadratif initial (Charolles, Pery-Woodley, 2005 ; Charolles et alii, 2005) : *En entendant ce grand bruit, il se retourna*. Dans cette deuxième version, le gérondif est adjacent à l'indication d'un bruit dans la phrase précédente et la phrase peut être considérée comme introduisant une séquence descriptive, rendant compte du regard du personnage, permettant de décrire la source du bruit. De nouvelles données sont en cours de recueil avec cette deuxième consigne.

Nous avons pu constater également que les modes de résolution de l'anaphore présentent des degrés de complexité. Ainsi, pour les pronoms personnels, l'ambiguïté anaphorique peut être résolue par la seule mention d'un nom propre de personnage ou la description d'un personnage. De même, pour la maison, l'indication qui précède le syntagme *cette maison* peut être *une maison* ou un terme spécifique (*une cabane de pêcheur, une isba...*). Nous avons vu aussi que, parfois, l'enchaînement des informations peut entraîner des contradictions (*un château* repris par *cette maison*) ou des ambiguïtés. L'analyse des solutions proposées par les élèves permet ainsi de dessiner une cartographie d'indicateurs de complexité dans la résolution du problème de la référence.

Si l'on considère maintenant comment chaque rédacteur a surmonté l'ensemble des problèmes à résoudre tels qu'ils figuraient dans la consigne, se dessine à nouveau une cartographie de la complexité, depuis les élèves ou les adultes qui résolvent tous les problèmes jusqu'à ceux qui se bornent à juxtaposer les phrases ou à ajouter un nombre minimal d'unités lexicales, en passant par ceux qui surmontent une partie des difficultés en proposant des solutions acceptables pour contextualiser certaines occurrences, par exemple, les pronoms personnels ou des éléments de la phrase finale *la nuit, les enfants* mais qui ne parviennent pas à intégrer le syntagme *ce grand bruit*. Ces réussites et ces difficultés définissent une cartographie de la complexité de la tâche.

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes attachées à l'insertion des deux premières phrases et nous avons pu recenser les différents modes de résolution choisis. L'insertion de la troisième phrase (*Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit*) pose en effet des problèmes particuliers, dans la mesure où son caractère de moralité, marquée par le présent de vérité générale (*ne sortent plus*), le syntagme nominal avec article défini (*les enfants*) et l'anaphore résomptive (*cette aventure*) semble de nature à susciter la génération de l'ensemble du récit. Une étude complémentaire montrera comment, dans ces mêmes productions écrites, la référence à la nuit est ponctuelle ou fortement intégrée au récit et dans

quelle mesure l'ensemble du récit s'articule avec cette phrase. Le repérage des degrés d'intégration de cette troisième phrase sont à mettre en corrélation avec les résultats de l'intégration des deux phrases analysées ici.

Une analyse plus complète du corpus recueilli est en cours. Elle devrait permettre de mettre en évidence une cartographie des difficultés, du CE 2 au CM2. Ces résultats seront ensuite confrontés aux stratégies plus expertes observées dans des textes d'adultes du Master Professeurs des Ecoles et étudiants de Lettres du Master Métiers de l'écriture.

L'analyse de ces productions engage une réflexion sur les modalités d'une intervention didactique dans ce domaine. Ce type de tâche-problème que nous avons proposée aide-t-elle à sensibiliser les élèves aux problèmes de cohésion textuelle ? A partir de quel niveau scolaire peut-on mettre en place ce type de tâche ? Avec quels étayages ? Nous avons ainsi proposé un travail similaire à des élèves de CE1 (2^e année primaire, 7-8 ans) en étoffant l'amorce linguistique initiale (un début de récit) et en demandant d'intégrer une seule phrase (*elle fit un petit trou dans le sac*). Les propositions des élèves ont été très diverses et intéressantes et montrent une sensibilité à la notion de cohésion textuelle dès ce niveau scolaire.

D'autre part, les textes produits selon la consigne de notre protocole de recueil de données ont fait l'objet, dans certaines classes, de réécritures, selon des dispositifs variés : réécriture individuelle après des remarques d'autres lecteurs, réécriture à deux après fusion de deux textes, réécriture après observation de chaînes de référence dans des textes littéraires... Ces travaux visent à élargir la palette des ressources linguistiques mobilisables par les élèves et à les alerter sur l'importance de se décentrer en prenant en compte les ambiguïtés possibles chez le lecteur. L'analyse des versions successives des textes devrait aider à mettre en évidence la nature des problèmes de cohésion textuelle auxquels peuvent être sensibles des élèves d'école primaire ainsi que les modes de résolution qu'ils peuvent en proposer.

Références bibliographiques

- Apothéloz D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève-Paris : Droz.
- Bartlett E.J. (1984). Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 23, 540-552.
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- Béguelin M.-J. (1995). Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives, *Pratiques* 85, 53-87.
- Cappeau, P. & Roubaud, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- Charolles, M. (1988a). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 58, 3-13.
- Charolles, M., (1988b). La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. *Pratiques*, 60, 75-97.
- Charikkes M., Sprenger-Charolles L. (1989). Stratégies de résolution des pronoms ambigus : discussion de la thèse de l'immédiateté. In Reichler-Béguelin M.-J. (Eds) *Perspectives épidémiologiques et méthodologiques dans les Sciences du langage*, Berne : Peter Lang.
- 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. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris : Ophrys.
- Charolles, M., Pery-Woodley M-P. 2005. Introduction du numéro *Langue Française* 148, Paris, Larousse.
- Charolles, M., Le Draoulec, A., Pery-Woodley, M.-P., Sarda L. (2005). Temporal and spatial dimensions of discourse organisation, *French Language Studies*, 15, Cambridge University Press, 115-130.
- Charolles, M. (2006). *Un jour (one day)* in narratives, in I.Korzen & L.Lundquist (eds.), *Comparing Anaphors. Between Sentences, Texts and Languages*, Copenhagen, *Copenhagen Studies in Language*, 34, Copenhagen, Samfundslitteratur Press: 11-26.
- Chenu F. & Jisa H. (2009) Les rapports entre méthodologie et théorie : le cas des corpus en acquisition, *Cahiers de Linguistique de Louvain*, 33:2, pp. 147-161
- Elalouf, M.-L. (dir.). (2005) *Ecrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Paris, Scérén, CRDP Versailles, CDDP Essonne.
- Elalouf, M.-L. (2011). « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle », *Pratiques* 149-150, Metz, p. 56-70.
- Fabre-Cols, C. (dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles. De Boeck-Duculot.
- Fabre-Cols, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, Paris, ESF.
- Fayol M., 1987. Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit, in G. Piérait-Le Bonniec (dir.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga : 223-238.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, *Revue française de Pédagogie*, 126, 143-170.
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Genève : Slatkine.
- Garcia-Deban C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels. *Synergies Pays Scandinaves* n° 5, 81-96.
- Geoffre, T. (2013) *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire*, thèse de doctorat en Sciences du langage, spécialité Didactique et linguistique, Université de Grenoble, dirigée par Catherine BRISSAUD.
- Granger, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse. *Cahiers de Lexicologie* 91, 2007-2, 115-130.
- Granger S. (2009), « Learner corpora ». Lüdeling A. & Kyto M. *CorpusLinguistics. An International Handbook*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 259-275.
- Hayes, JR, Flower, L.S (1980). « Identifying the organization of writing processes » dans Gregg L.W, Steinberg E.R. (eds) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J, LEA, p. 3-30.
- Leblay, C. & Auriac, E. (2010) *Synergies Pays Scandinaves* n° 5.
- Masseron, C. (1981). La correction de rédaction. *Pratiques*, 29, 47-68.
- Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques*, 125-126, 205-249.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-43.
- Schnedecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques* 85, 3- 25.

Schnedecker, C. (1997). *Noms propres et chaînes de référence*. Université de Metz : Recherches Linguistiques.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Berne, Delachaux et Niestlé.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.