Corpus de brouillons d'élèves de CM2/6e : du recueil à l'analyse

Corpus of pupils' rough copies of 5th year of primary school: of the collection in the analysis

Cécile Ghienne^{1,a}

¹*BABEL, Université de Toulon, avenue de l'Université, 83957 La Garde*

Résumé. Le présent article revient sur une recherche menée en 2013-2014, dans trois classes de CM2. Grâce aux enseignants, il a été possible de recueillir un ensemble important de textes d'élèves. La particularité de ce corpus est de contenir, en plus des diverses rédactions de l'année, l'ensemble des brouillons et états intermédiaires réalisés en amont par les élèves, qu'ils soient exigés ou non par leurs enseignants. L'objectif est ici d'essayer de comprendre les stratégies d'écriture des élèves. Le processus d'écriture est en partie visible grâce à l'analyse des marques linguistiques mobilisées par les élèves, qui mettent en évidence les retours réflexifs opérés pendant leur travail de préparation, anticipant ainsi leur production finale. Après avoir exposé les quatre options possibles quant au choix de la transcription du corpus, une seconde partie sera consacrée à l'analyse de brouillons d'élèves. Deux élèves ont été choisis en fonction de leurs réponses à un questionnaire distribué en début d'année. L'étude d'une opération en particulier – la suppression – est intéressante pour rendre compte d'un travail de relecture distanciée de l'élève.

Abstract. The present article revisits a research led in 2013-2014 in three 5th grade classes in two primary schools. Thanks to the teachers, it was possible to gather a large quantity of pupils' texts. The specificity of this corpus is to contain, besides the diverse writings over the school year, all the first drafts and the intermediate versions produced upstream by the pupils, be they required or not by their teachers. The objective here is to try to understand the writing strategies used by the pupils. The process of writing is partially visible thanks to the analysis of the linguistic marks mobilized by the pupils, which highlight the reflexive returns operated during their preparation work therefore anticipating their final production. After having displayed four possible options as for the choice of the transcription of the corpus, the second part will be dedicated to the analysis of pupils' rough copies. Two pupils were chosen according to their answers to a questionnaire distributed at the beginning of the year. The study of an operation in particular - the deletion is interesting to report a work of review distanced the pupil.

1 Introduction

L'enseignement de l'écriture est un des volets les plus importants pour un enseignant de lettres. Le ministère précise, dans son projet pour le cycle 3, incluant CM1, CM2 et 6^e, que la compréhension de textes et l'écriture doivent représenter 70% du temps de travail. Nous avons mené une recherche dans trois classes de CM2 à Marseille et à La Ciotat. Nous avons recueilli un corpus important, contenant des copies et des brouillons d'élèves.

Ce corpus est complexe dans la mesure où :

^a Auteur de correspondance : ghiennececile@yahoo.fr

- le nombre de documents à étudier est conséquent ;
- l'approche du brouillon est complexe, puisque, bien que linéaire, le brouillon a la particularité d'avoir une dynamique propre, due aux quatre opérations principales (ajout, suppression, modification, déplacement) ;
- la réflexion menée par l'élève peut rester difficilement accessible ;
- le contexte de la classe est à prendre en compte mais difficile à insérer dans une base de données linguistiques ;
- l'articulation entre les analyses quantitatives et qualitatives est délicate.

2 Le cadre théorique

Notre recherche prend appui sur divers travaux :

- l'étude de brouillons d'élèves, par Claudine Fabre (2002 [1]) qui a relevé les quatre grandes opérations de substitution ;
- les travaux de la critique génétique et l'impact de la réécriture, repris par Catherine Boré et Claire Doquet-Lacoste (2004 [2]) ;
- le regard de Dominique Bucheton (1995 [3]) sur la place de la réécriture chez le « sujet-écrivain » ;
- les nombreux articles concernant l'étude de la cohérence textuelle et de la pertinence des stratégies opérées par les élèves (Boré, 2000 [4] et 2004 [5] ; Elalouf, 2005 [6] ; Garcia-Debanco & Bonnemaison, 2014 [7] ; Gunnarsson-Largy & Auriac-Slusarczyk, 2013 [8] ; Masseron, 2011 [9]).

3 La transcription du corpus

La première complexité réside dans la transcription du corpus. Marie-Laure Elalouf (2005 [6]) nous propose quatre façons de présenter les écrits d'élèves.

La version scannée à iconicité maximale présente la copie telle qu'elle. Elle restitue la graphie, la mise en page, les ratures (passages barrés), les ajouts, au-dessus, au-dessous de la ligne ou sur le mot même. On peut également voir les annotations du professeur sur le texte ou dans la marge. Si la technique le permet, les jeux de couleur peuvent aussi apparaître. L'inconvénient de ce choix est que cette version nécessite de scanner l'ensemble des copies et de veiller à leur lisibilité. Par ailleurs, elle rend impossible l'utilisation ultérieure du corpus avec des outils lexicométriques.

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

- les suppressions sont barrées ;
- les ajouts sont signalés par des soufflets (sur la même ligne quand on voit que cela a été ajouté après coup, ou au-dessus ou au-dessous) ;
- les modifications sont visibles grâce à une unité entre soufflets qui est reliée à une biffure (ce qui est logique car la modification est en fait une suppression suivie d'un ajout).

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

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

Pour cette recherche, nous avons choisi la version scannée. Cela demande un travail technique important, mais cette version a l'avantage de présenter la copie dans son aspect originel, évitant ainsi une première interprétation lors de cette étape. Il aurait pu être intéressant de faire une transcription normée si la lisibilité de nos textes était douteuse. Or, notre corpus ne pose pas ce problème. Il est important de voir la copie dans son état pur. La graphie et la couleur de l'encre permettent de proposer une temporalité du brouillon. L'avantage de cette version réside également dans le fait qu'elle regroupe les écrits des élèves et les annotations du professeur sur une même feuille sans ralentir la lecture. Enfin, la version scannée, en respectant l'aspect « brut » du texte de l'élève, est une base qui permet d'envisager différentes analyses, ce qui est intéressant lorsqu'on choisit une démarche méthodologique inductive. Claudine Fabre annonce d'ailleurs que « la transcription normée restreint alors les incertitudes et met fin en partie aux recherches du lecteur, dans la mesure où les formes qu'elle retient sont ressenties comme allant de soi. Au contraire, si le lecteur est mis en présence d'un écrit « brut », il peut utilement s'interroger sur les divers sens qu'on peut lui trouver ou sur ses fonctions potentielles » (Fabre Claudine, *Apprendre à lire des textes d'enfants*. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2000.)

4 L'analyse des brouillons

Une fois le choix de la transcription effectué, nous avons créé une base de données pour recueillir les marques linguistiques des élèves. Il s'agit de recenser toutes les opérations des élèves, en fonction de leur impact au niveau textuel. Nous précisons également si le changement effectué par l'élève est pertinent ou non. Enfin, l'enregistrement de chaque opération s'accompagne du nombre de mots concernés par rapport au nombre de mots total.

Que peut nous apprendre une analyse quantitative du nombre de mots ou du nombre d'opérations dans l'ensemble des copies ?

- nous supposons que l'augmentation du nombre de mots révèle une plus grande aisance dans la réalisation de la tâche ;
- nous supposons que l'augmentation du nombre d'opérations relevées sur les brouillons indique une lecture attentive, un retour sur le texte par l'élève, bénéfique aux apprentissages.

Pour notre analyse, nous avons choisi deux élèves aux profils différents. Un questionnaire distribué en début d'année a permis de connaître les habitudes des élèves et leur rapport à l'écriture. La première élève, que nous appellerons Natacha, aime écrire et se sent à l'aise dans cette tâche. Le deuxième, que nous nommerons Alexandre, présente, quant à lui, des difficultés. Il écrit peu en dehors de l'école, et considère l'écriture comme une tâche difficile.

Nous avons relevé le nombre de mots dans chaque copie, sachant que le temps imparti est toujours d'1h30. Voici un graphique (cf. [figure 1](#)) qui présente l'évolution de nos deux élèves :

Figure 1. Nombre de mots par copie selon l'élève.

D'après ce graphique, on observe tout d'abord que l'évolution des deux élèves est similaire, même si Natacha augmente considérablement le nombre de mots au mois de mars.

Pourtant, si l'on y regarde de plus près, on voit que la courbe marque des variations. En effet, des hausses sont visibles lorsque les élèves travaillent à partir d'un texte lu en classe (par exemple au 24 septembre) ou lors de l'évaluation notée (15 octobre).

On note une chute du nombre de mots au 12 novembre, date de la première séquence du dialogue au retour des vacances. Cela nous amène à deux hypothèses :

- le changement de séquence entraîne un appauvrissement de la copie, au niveau quantitatif ;
- les vacances scolaires brisent le rythme.

On peut donc penser que l'élève ose écrire davantage quand il pense avoir les compétences nécessaires à ce qui lui est demandé, ce qui rend cohérente la hausse progressive du nombre de mots au fil de la séquence. Par ailleurs, on peut penser que l'entraînement régulier est un facteur de progrès. C'est d'ailleurs le parti pris de l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe. Enfin, on remarque une très nette hausse à partir du 11 mars, début de la séquence du conte. Comment expliquer que le chiffre soit si haut pour un début de séquence, qui plus est, en retour de vacances ? On peut penser que :

- le conte est un genre familier des élèves qui ont en mémoire des lectures antérieures ;
- le conte est un genre qui nécessite la mise en place d'un schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, élément de résolution, situation finale), ce qui demande à l'élève, de fait, une production plus longue ;
- l'action contenue dans les contes conduit les élèves à écrire à un rythme soutenu, comme s'ils vivaient la situation (le manque de ponctuation sur les premières rédactions est un signe de cette écriture spontanée).

On remarque enfin que le nombre de mots chute en fin d'année scolaire. L'enseignante avait proposé aux élèves d'écrire un conte collectif. Au retour de la classe verte, le projet a été abandonné, ce qui a peut-être engendré un moindre investissement chez les élèves.

Donc, d'après ce graphique, on note que nos deux élèves ont une évolution similaire au fil de l'année, mais Natacha, qui aime écrire, et qui obtient de bons résultats, produit toujours des textes plus longs qu'Alexandre. En CM2, l'acte graphique est lent, ce qui pose de nombreux problèmes cognitifs aux élèves : garder en mémoire l'idée directrice, coordonner le geste tout en réfléchissant au sens global du texte.

Suivant les travaux de Claudine Fabre (2002 [1]), nous avons ensuite porté une attention particulière aux différentes opérations relevées dans les brouillons ou lors du recopiage sur la copie définitive : ajouts, suppressions, modifications et déplacements.

Quelle est l'évolution du nombre d'opérations au fil de l'année ?

Figure 2. Nombre d'opérations par copie selon l'élève.

Au premier coup d'œil, on remarque que la courbe du nombre d'opérations est similaire à celle correspondant au nombre de mots sur les copies définitives. Pour Alexandre, la courbe présente trois hausses significatives. Il s'agit, en octobre, de la première évaluation notée de l'année ; en janvier, d'une séance d'écriture ludique, où chaque élève devait faire deviner à ses camarades, par la description d'une chambre, la personnalité de son occupant ; enfin, en mars, lors de la séquence du conte, Alexandre a beaucoup retravaillé ses textes. Pour Natacha, on remarque que l'évolution du nombre d'opérations suit souvent le même schéma : le chiffre augmente progressivement au fil de la séquence et chute au retour des vacances ou lors du changement d'objet d'étude. On peut donc en déduire que l'allongement d'un texte s'accompagne d'un nombre important d'opérations de révision. Pourtant, le temps accordé à l'expression écrite (1h30) ne change pas au fil de l'année scolaire. On peut en conclure que les élèves progressent en termes de rapidité. En effet, l'allongement de l'écriture n'entraîne pas un relâchement de la relecture et de la réécriture.

Quelle est la proportion respective des opérations ?

Figure 3. Proportion respective des opérations pour Natacha.

En observant ce graphique, on voit aisément que l'ajout et le remplacement priment. En effet, Natacha est attentive aux répétitions et aux fautes d'orthographe. Le graphique suit également le rythme des séquences. Le déplacement est très rare, comme cela a déjà été montré lors de recherches antérieures (Fabre, 2002 [1]). La suppression, quand elle intervient, concerne un nombre important de mots et engendre des ajouts ou des modifications.

Figure 4. Proportion respective des opérations pour Alexandre.

Pour Alexandre, c'est également l'ajout et la modification qui restent dominants. Il est surtout attentif aux corrections locales, concernant les marques de ponctuation ou les fautes d'orthographe (qu'il n'opère que lors du recopiage sur sa copie définitive). L'ajout reste timide en début d'année. Le déplacement est toujours aussi rare. Quant à la suppression, elle est en lien direct avec les consignes du professeur ou suite aux remarques formulées par les camarades à l'occasion des relectures collectives en classe.

5 L'analyse de la suppression

Selon Fabre (2002 [1]), la suppression « consiste à enlever un élément sans lui substituer en remplacement aucun autre élément ». C'est une des opérations les plus radicales puisqu'on détruit ce qui a été produit. Pour certains chercheurs, la suppression peut répondre à une stratégie de l'évitement. Plutôt que de s'attaquer au problème, on retire l'élément perturbateur. Fabre précise d'ailleurs que près de la moitié des suppressions concerne les graphèmes et la ponctuation.

Cependant, pour un élève de CM2, supprimer une partie de son texte est une démarche coûteuse. A cet âge, les enfants donnent une grande importance à la longueur du texte rendu. On entend souvent les élèves, à la sortie, se questionner, pour savoir combien de lignes chacun a pu écrire. D'autre part, la suppression de phrases ou de paragraphes entiers est un risque d'appauvrissement du texte. Il est donc nécessaire d'engager à la suite d'une suppression un processus de réécriture important.

En quoi l'analyse de la suppression peut-elle éclairer le processus d'écriture des élèves ?

On peut supposer que :

- les suppressions de grande ampleur augmentent avec le niveau d'expertise de l'élève, puisqu'elle est le signe d'un détachement de l'élève vis-à-vis de son texte ;
- les suppressions peuvent intervenir lors du recopiage sur la copie définitive dans le but de respecter les consignes.

Prenons deux copies d'Alexandre (cf. [figure 5](#)) et de Natacha (cf. [figure 6](#)) :

Charlie est un acteur célèbre
~~Il a beaucoup d'humour, et~~ Il a un beau chapeau noir, et une
 belle cane en chaîne, son pantalon flotte un peu sur lui.
 Charlie a tous le temps sa souris, il est content et joyeux, il est très
 farceur, et Charlie est très amusant.
 Charlie est un bon acteur.

Figure 5. Brouillon d'Alexandre.

2) En quelques lignes, décris rapidement le person-
 nage ci-dessous (tu peux même imaginer quel-
 ques traits de son caractère)

5

Charlie

Charlie est un acteur célèbre.
 Il a un beau chapeau noir, et une belle cane en chaîne, son pantalon flotte
 un peu, il est un peu trop grand.
 Charlie a beaucoup de fois sa souris, il est content et joyeux, il est très farceur.
 Charlie est un bon acteur.

dis ce que tu vois!

Figure 6. Copie définitive d'Alexandre.

Ici, on compte 3 suppressions sur un total de 10 opérations. Elles sont toutes pertinentes. Au brouillon, on remarque qu'Alexandre décide de supprimer un début de phrase : « Il a beaucoup d'humour ». Comment expliquer qu'il retire cette information ? On peut penser que cette suppression est en lien direct avec une remarque de l'enseignante pendant la séance. En effet, celle-ci précise

oralement aux élèves qu'il s'agit d'une description. Autrement dit, il est demandé aux élèves de s'en tenir à ce qu'ils voient sur l'image. Le professeur insiste sur le fait qu'il est interdit de raconter une histoire.

La consigne inscrite sur le polycopié « tu peux même imaginer quelques traits de son caractère » va perturber les élèves. Alexandre opte finalement pour la suppression de la personnalité comique de Charlie Chaplin. Lorsqu'il recopie sur sa copie définitive, Alexandre décide de supprimer un autre passage « Charlie est très marrant ». L'élève a donc montré une cohérence dans sa réflexion. La réécriture au propre lui a permis de voir qu'il restait un passage *a priori* contraire à la consigne. Pourtant, si Alexandre a montré un effort pour respecter cette consigne, il n'est pas pour autant parvenu à enrichir son texte. La suppression n'a pas engendré d'autres opérations.

Figure 7. Brouillon de la copie de Natacha.

Figure 8. Copie définitive de Natacha.

Pour Natacha, on compte 4 suppressions pour un total de 17 opérations. Comme pour Alexandre, les suppressions proposées par l'élève sont pertinentes.

Les suppressions sont nombreuses dans le texte. On note tout d'abord une suppression dès la deuxième phrase « Des l'âge de quatre ans elle et sa famille s'installe à Marseille dans un petit appartement en centre ville ». Natacha décide finalement de supprimer la coordination « et sa famille », probablement pour centrer le texte sur le personnage principal, étant donné qu'il s'agit ici d'un portrait.

Natacha opère une suppression importante, qui vient pourtant à la suite d'un ajout (donné par l'astérisque). Elle décide d'effacer quatre phrases « Elle n'était pas beaucoup gâté. Son papa est mort quand elle avait 8 ans. Sa mère ne * s'occupait pas vraiment d'elle ni de ses frères et sœur. Elle a toujours été très autonome elle et son frère ». On peut peut-être expliquer ce choix. Tout d'abord, nous avons vu que Natacha avait décidé précédemment de retirer la coordination « et sa famille ». On peut supposer qu'elle préfère se focaliser sur l'unique personnage de sa grand-mère afin de respecter la consigne du portrait. Une autre hypothèse peut être avancée. Lors de la rédaction, l'enseignante a demandé aux élèves, à mi-parcours, de ne pas faire un texte trop long. Natacha a donc sûrement obéi à cette injonction de dernière minute. Pourtant, les consignes ne précisaient pas le nombre de lignes à écrire. Enfin, on peut supposer que l'élève a souhaité élaborer un portrait plus optimiste de sa grand-mère en supprimant le passé douloureux du personnage.

6 Conclusion

Pour le chercheur, étudier un corpus de brouillons et de copies d'élèves présente une certaine complexité. Tout d'abord, il est nécessaire de faire des choix quant à la transcription du corpus. Nous avons vu que cette première étape peut déjà engager une certaine interprétation. C'est pour cette raison que nous avons privilégié la copie scannée.

Par ailleurs, nous avons vu comment il était possible de créer une base de données recensant toutes les opérations du brouillon des élèves. Cette deuxième étape est intéressante pour voir des tendances.

Ainsi, on sait que le remplacement est l'opération la plus courante pour nos deux élèves de CM2. Le déplacement est très rare, l'ajout peut se développer selon les sujets. Enfin le nombre de suppressions progresse au fil de l'année et est en lien avec l'ajout ou la modification. Cependant, grâce à cette même base de données, nous avons pu observer que la suppression peut représenter un nombre conséquent de mots et qu'elle engendre dans les copies un travail de reprises important chez Natacha. Pour Alexandre, qui a davantage de difficultés à l'écrit, la suppression n'intervient que s'il est persuadé d'agir dans le sens de la consigne.

Notre corpus se compose de quelque 300 documents. Notre tableau de données nous permet de rendre compte des différentes opérations réalisées par les élèves, en décrivant l'empan et la portée de chaque opération. Une analyse quantitative peut paraître, au premier abord, inadaptée dans une telle recherche. Pourtant, elle nous donne ici des pistes pour construire une analyse qualitative plus détaillée. Les deux analyses réunies permettent d'envisager des pistes de travail didactique en classe de français. Un travail autour de la suppression, dans le cadre de relectures collectives, serait intéressant à étudier.

7 Bibliographie

1. C. Fabre. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF, Paris, (2002)
2. C. Bore & C. Doquet-Lacoste. La réécriture questions théoriques. Entretien entre A. Grésillon & J. Authier-Revuz, *Le français aujourd'hui*, **144**, Armand Colin, Paris, (2004).
3. D. Bucheton. *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*. Peter Lang, Bern, (1995)
4. C. Bore. Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*, **105/106**, Metz, (juin 2000)
5. C. Bore. Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le français aujourd'hui*, **144**, Armand Colin, Paris, (2004)
6. M.L. Elalouf. *Ecrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Scéren, CRDP Académie de Versailles, CDDP Essonne, (2005)
7. C. Garcia-Debanc & K. Bonnemaïson. *La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés*. Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2014 SHS Web of conferences, (2014)
8. C. Gunnarsson-Largy & E. Auriac-Slusarczyk. *Ecriture et réécritures chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Louvain-la-Neuve, Academia, (2013)
9. C. Masseron. L'analyse linguistique des écrits scolaires. *Pratiques*, **149/150**, Metz, (juin 2011)