

Etude pluridisciplinaire du processus de révision chez de jeunes rédacteurs du primaire au collège

Auriac-Slusarczyk, E., Chanquoy, L., Cogis, D., Garcia-Debanc, C., Gunnarsson, C.,
Largy, P., Leblay, C., Slusarczyk, B.
CNRS GDR 2657

Introduction

L'opération de recherche, en cours, que nous présentons s'inscrit dans la ligne épistémologique de la psycholinguistique, au sens où Caron la définissait en 1989, comme un carrefour scientifique concerté entre linguistes et psychologues. Tentant, sous l'égide des travaux de la psychologie et des théories d'apprentissage de tendre l'étude de l'acquisition et de la mise en œuvre de la langue, vers une étude expérimentale, tenant compte au-delà de la description fonctionnelle de la langue elle-même, de l'activité cognitive du sujet, cette discipline carrefour a accompli, depuis son acte de naissance en 1954, de nombreux travaux et dégagé de multiples pistes de recherche que nous ne saurions synthétiser. Nous rappellerons seulement que Caron entrevoyait déjà le croisement productif des différents niveaux d'appréhension des phénomènes : phonologie, syntaxe, sémantique et pragmatique, au profit d'une meilleure connaissance des faits langagiers. La naissance de la psycholinguistique s'accompagne inévitablement de problèmes à résoudre, au-delà des travaux la représentant. Dans cet espace, toute marque en langue (usage, emploi) devient candidat pour faire l'objet d'une mise en correspondance avec des activités cognitives sous-jacentes chez un sujet déterminé. Le regroupement de différentes spécialités agrégeant leur savoir-faire, acquis dans des contextes variés (méthode expérimentale, étude de cas, comparaison d'écrit selon les genres, étude développementale, etc.), peut sans aucun doute être actuellement pensé, par delà des ancrages disciplinaires variés qui reposent sur des épistémologies relativement différentes, comme prometteur. Toutefois, la preuve d'une complémentarité, d'une divergence de surface ou de fond, n'est pas si évidente. Les spécialistes peuvent-ils se mettre d'accord, à partir d'unités pertinentes de leur point de vue, sur un regard fonctionnel commun sur des copies d'élèves? Dit autrement, leurs variables d'étude se rejoignent-elles actuellement au profit d'une meilleure compréhension de l'écriture en acte chez le jeune scripteur ?

L'intérêt du Groupement de Recherches sur la Production Verbale Ecrite¹ postule, dans le cadre de cette contribution, que la visée pluridisciplinaire adoptée permettra de faire profiter de méthodes scientifiques variées à l'enseignant face au défi que pose l'enseignement de l'écriture. Un groupe de chercheurs représentant plusieurs spécialités disciplinaires (psychologie cognitive, psycholinguistique, génétique du texte, didactique du français langue maternelle) s'est constitué sur l'idée d'un travail d'étude approfondie d'écrits d'élèves sur la base d'un corpus textuel commun, construit pour permettre, à terme, à des enseignants d'en tirer parti. Il est sans aucun doute important de révéler des aspects complémentaires sur un même support de production pour les enseignants. En effet, il semble plus facile de comprendre comment les élèves produisent un texte, lorsqu'est auscultée une tâche identique, plutôt que de disposer d'études scientifiques isolées, qui montrent de manière alors plus parcellaire les mêmes éléments. Il est d'ailleurs évident que les enseignants, ou même la communauté enseignante rencontrent des difficultés à profiter des acquis de la recherche.

Le groupe de spécialistes que nous avons constitué étudie plus particulièrement le rapport à l'écriture dans le développement des compétences du jeune scripteur en faisant

¹ GDR -Production Verbale Ecrite - **CNRS 2657**-

varier deux genres textuels : le récit et le compte-rendu. Quelle variation augurent ces deux genres dans la manière dont les élèves vont traiter la langue ? Se dégage-t-il des invariants pour chaque élève soumis à ces deux genres, susceptibles de faire ressortir des difficultés types ou récurrentes chez de jeunes élèves ? La comparaison de l'activité d'écriture effectuée dans une langue opaque (français) ou transparente (finnois) dévoile-t-elle des différences dans le processus d'écriture et du traitement de la langue chez des jeunes scripteurs ?

C'est dans une visée d'adaptation de dispositifs d'aide à l'enseignement de la production écrite chez les jeunes scripteurs que nos regards de spécialistes se sont appliqués à se croiser. Qu'a-t-on intérêt à regarder en 2009 dans des écrits d'élèves ? Pourquoi s'attache-t-on à rendre compte de certains phénomènes ? Est-ce que le croisement de regards de spécialistes permet de converger ou de diverger sur la manière dont on pourrait porter des jugements sur les productions d'élèves, pour exemple en termes de qualité de textes ?

Nous indiquerons dans un premier temps les conditions qui ont présidé à la démarche de constitution d'un corpus commun aux différents spécialistes, expliciteront ensuite les conditions conséquentes du recueil de données effectuées, avant de présenter, de manière illustrative, ce qui fait déjà l'intérêt de croiser ces regards.

Constitution d'un corpus commun

La constitution d'un corpus commun ne va pas de soi. L'habitude de travail en recherche voudrait que chaque spécialiste dispose de protocoles permettant de révéler au mieux les éléments qu'il entend étudier du point de vue de l'avancée de sa discipline. Ainsi, par exemple, le psychologue du développement cognitif peut être enclin à vouloir disposer d'un échantillon d'âge assez large pour opposer les conduites d'écriture entre novices et experts. Il préfère également s'assurer d'un plus grand contrôle sur l'input donné au scripteur ; en ce sens, il tend à privilégier les tâches de dictée à celles de production peu ou non contraintes. Le didacticien du français, pour sa part, fait de la langue et donc de sa maîtrise un objet de savoir. Il s'attache alors plus volontiers à détecter dans le processus d'écriture des obstacles majeurs à l'enseignement. A quel niveau un enseignant peut-il agir ? Le généticien du texte, quant à lui, habitué à interpréter les configurations de traces liées au processus de révision de l'écrit, telles que laissées dans les brouillons, aura besoin d'un protocole susceptible de rendre émergent des rajouts, des ratures. L'étude commune du corpus dévoilera les options disciplinaires diverses dont les orientations sont de fait plus ou moins harmonieuses au sein d'une démarche d'ensemble. L'adaptation aux contraintes méthodologiques des uns et des autres a cependant permis de conduire des choix en matière de constitution de corpus.

Ce qui a réuni les chercheurs du groupe tient à ce que nous cherchons à saisir l'écriture dans son processus, dans sa genèse. Nous avons opté, à la suite de travaux conduits par certains dans le cadre des premiers travaux du G.D.R. (Chanquoy & Fenoglio, 2007), pour l'étude d'une tâche d'écriture composée d'un premier jet suivi d'une réécriture, afin de profiter de l'activité de révision de jeunes scripteurs qui, dans cet espace entre deux versions d'écriture, révèle *a priori* certaines opérations cognitives.

Le corpus s'étend du cours élémentaire 2^{ème} année (élèves de 9 ans) à la classe de 4^{ème} collège (élèves de 14 ans, en moyenne), afin de disposer d'une vue d'ensemble sur l'acquisition de la langue (installation et amélioration) au sein de l'activité d'écriture. Plus particulièrement, seront visées les influences réciproques entre les processus de haut et de bas niveaux pour illustrer au mieux le système de conflit entre les diverses contraintes cognitives qui s'exercent chez le scripteur (grapho-motrice, syntaxique, conceptuelle, pour ne prendre que des exemples). Deux genres textuels sont comparativement étudiés en filant l'hypothèse théorique que l'élève ne génère pas la même représentation du soin à porter à la langue, selon qu'il écrit en classe de français ou de science pour le collège, ou pour ce qui concerne le

primaire lorsqu'il écrit dans une activité explicitement présentée comme relevant des sciences ou du français. Le récit (si ce genre peut à lui seul représenter les activités de français) serait un lieu plus propice à détecter des phénomènes de contrôle d'éléments concernant l'orthographe, la préoccupation de l'orthographe étant déclarée par les élèves comme dominante en français comparé à la discipline « sciences et vie de la terre » (70,20% contre 17,80%, Lahanier-Reuter & Reuter 2002).

Dans ce but, les consignes sont aménagées en insistant explicitement sur une vigilance à la correction orthographique. La standardisation des épreuves était importante pour les psychologues, ce qui a conduit à harmoniser au maximum les tâches d'écriture proposées pour chacun des genres – récit et compte-rendu – : ajustement d'images supports en nombre égal, espace contraint d'écriture par des lignes déjà tracées, consignes rigoureuses pour être reproduites à l'identique dans les différentes classes de recueil. Enfin, le niveau des élèves a paru être un bon moyen de révéler certaines tendances dans les influences réciproques entre les compétences acquises par les élèves, aux plans grapho-moteur, phonologique, syntaxique, textuel, morphosyntaxique, sémantique, etc. sur leurs performances en écriture. Nous avons demandé aux enseignants du primaire de repérer les élèves en les distinguant selon leur niveau scolaire : bon, moyen ou faible, d'après leurs résultats généraux et leurs performances habituelles dans la discipline du français. Nous avons relevé les notes acquises en français par les collégiens au cours du trimestre précédent la phase de recueil pour déterminer ces trois catégories.

Protocole de recueil de données communes

Le corpus dans son ensemble est composé de travaux d'élèves écrits dans des classes en France (recueil effectué) et en Finlande (en cours) dans quatre niveaux : cours élémentaire 2^{ème} année (élèves d'environ 9 ans), cours moyen 2^{ème} année (élèves de 11 ans), classe de 6^{ème} collège (élèves de 12 ans) et classe de 4^{ème} collège (élèves de 14 ans). Pour composer la tâche d'écriture du récit, nous nous sommes inspirés d'une activité proposée dans le N°3 de *Défi-écrire* (Accès Editions, 1996) qui propose un exemple d'exploitation d'un album de jeunesse pour favoriser l'écriture de récit. Les vignettes proposées sont extraites du livre de Mercer Meyer (Gallimard, 1980, in Scheider, 2000) intitulé « *Une grenouille a bon appétit* ». Cet ouvrage comporte 22 illustrations mais aucun texte. L'élève complète un récit illustré par 7 vignettes commentées et doit parfois inférer des événements non illustrés. Nous avons utilisé 6 vignettes imagées sur les 7 proposées reproduites dans cette revue pour construire l'épreuve sans donner aucun texte à l'élève (voir l'exemple reproduit ci-après). L'élève doit s'appuyer sur les images et imaginer une histoire cohérente. Pour le compte-rendu, nous nous sommes inspirés du matériel imagé (6 images commentées par des phrases) proposé dans un livret d'enseignement des sciences destiné à l'école maternelle (voir l'exemple ci-après). L'objectif initial était de profiter de l'ordre chronologique des 6 images portant sur le cycle de vie de la grenouille. Les deux épreuves d'écriture ont ainsi un thème commun, celui de la grenouille.

Les consignes d'écriture, pour tous les niveaux, étaient les suivantes :

- pour le compte-rendu :

Premier jet : Voici 6 images qui présentent le « cycle de vie » de la grenouille, c'est-à-dire comment elle grandit. Tu vas écrire un texte pour présenter le « cycle de vie » de la grenouille à des gens qui ne verront pas les images. Ton texte sera un compte rendu scientifique. (CRV1)

Réécriture finale : Aujourd'hui, tu vas écrire la version définitive du compte rendu scientifique sur le « cycle de la grenouille ». D'abord, relis bien ton premier texte. Vérifie que c'est vraiment un compte rendu qui ressemble à ce que tu lis dans un livre ou dans un

magazine sur la science. Tu peux apporter des améliorations et changer des choses. Recopie le compte rendu sur la nouvelle feuille. Enfin, fais attention à l'orthographe. (CRV2)

- pour le récit :

Premier jet : Voici 6 images racontant l'histoire d'une grenouille qui se retrouve dans un restaurant. Tu vas écrire cette histoire pour des gens qui ne verront pas les images. Ton texte sera un récit littéraire. (RV1)

Réécriture finale : Aujourd'hui, tu vas écrire la version définitive de l'histoire de la grenouille qui se retrouve dans un restaurant. D'abord, relis bien ton premier texte. Vérifie que c'est vraiment une histoire qui ressemble aux histoires ou aux contes que tu connais. Tu peux apporter des améliorations et changer des choses. Recopie l'histoire sur la nouvelle feuille. Enfin, fais attention à l'orthographe. (RV2)

Ces tâches et consignes sont en cours d'adaptation pour réunir l'ensemble des données pour la partie finnoise. La constitution du corpus français a précédé celle du corpus finnois, dans la mesure où il fallait prendre le temps d'ajuster les consignes aux exigences des chercheurs. Les différences culturelles (y compris de la culture scolaire) entre les deux pays, l'harmonisation des âges et niveaux de classe demandent des aménagements.

La réduction du corpus

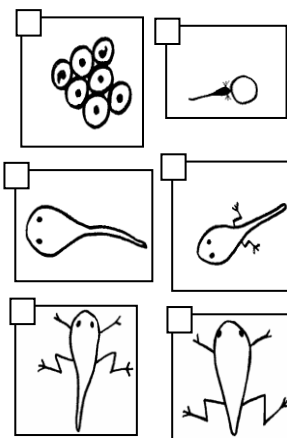
Pour notre première étude, le corpus français a été réduit en sélectionnant 36 copies d'élèves : nous avons extrait quatre copies – premier (V1) et second jet (V2) du récit (RV1 et RV2) et premier et second jet du compte-rendu (CRV1 et CRV2) – pour respectivement un bon élève, un élève moyen et un élève faible sur les trois niveaux suivants : CE2, 6^{ème} et 4^{ème}. Dans un premier temps, pour démarrer cette première étude fouillée, nous avons préféré ne pas prendre en compte la classe de cours moyen 2^{ème} année.

Exemples de textes

Le texte suivant est le deuxième jet d'un élève de CE2 jugé élève faible par l'enseignant d'après ses résultats scolaires.

~~Le cycle de vie de la grenouille au début n'est pas un têtard il grandissait de plus en plus~~

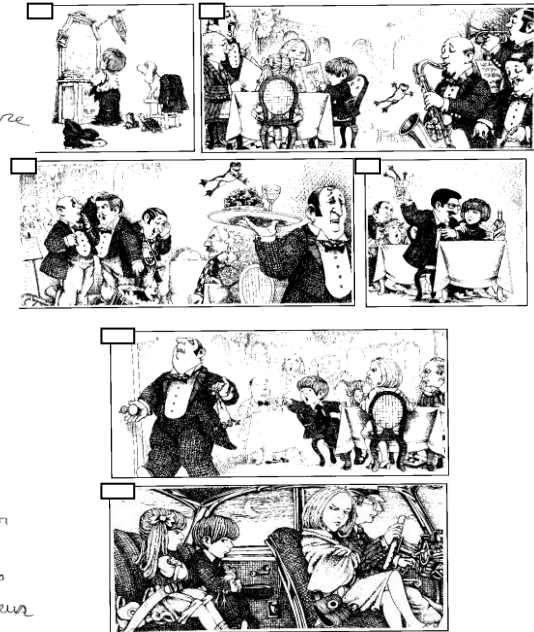
① Le cycle de vie de la grenouille au début n'est pas un têtard puis il grandissait de plus en plus, et sa queue se rétrécissait de petit à petit mais après il avait que deux pattes mais après il avait grandi et il avait quatre pattes mais il avait toujours sa queue mais après il avait grandi de plus en plus et c'est comme ça que son vie se termine.



Le texte suivant est un texte de récit (premier jet) écrit par le même élève, jugé faible par l'enseignant de CE2.

Récit

Il était l'une fois un petit garçon appelé Mathieu il devait aller au restaurant mais il n'était pas près il se caiffé devant la glace selon son jeu sur près mais prenant la voiture nous ^{nom} au restaurant le cuisinier dit que désolé nous la mère dit que ce que tu veut prendre Mathieu ~~il~~ ^{il} veut prendre pour l'antre des étrangers pour le plus chaud du pouton pour le chère une classe a la varille mais il ne puvait pas que on game grenouille sorté de sa poche il la grenouille route sur la trompète et les deux musiciens ~~se~~ dispute par d'après que l'autre riguan le couple et fache mais la grenouille route dans le robot et le serviteur allere fache et dans le ^{robot} mais le menuisier parler avec sa femme les parents son élane se serviteur prenla grenouille de Mathieu cria NON mais le serviteur se l'écoute pas et les parents son élane la saup aussi et il jage la cuis avec leur grenouille ^{mais} la mère et la mère son fache.



De nombreuses questions se posent, dès la lecture d'un texte d'élève, pour juger de la qualité du texte, et à rebours interpréter les jugements que l'on peut porter sur le niveau d'acquisition et de maîtrise de la langue des élèves. L'étude des textes d'élèves par des spécialistes permet tout autant d'étudier des phénomènes que de poser les bonnes questions aux enseignants sur la manière dont ils peuvent se saisir, eux aussi, des productions d'élèves. Que regardent les spécialistes ?

Les regards portés

Chaque spécialiste a disposé du corpus réduit (36 copies) pour étudier un aspect particulier des textes. Le travail de défrichage est en cours.

Le généticien du texte

Le généticien utilise quatre opérations pour interroger les productions d'élèves : les ajouts ($\emptyset \rightarrow x$), les suppressions ($x \rightarrow \emptyset$), les remplacements ($x \rightarrow y$) et les déplacements ($abcd \rightarrow bcda$) effectués en cours d'écriture. Avec ces outils, l'étude des premiers jets suffit à repérer un travail de modification du texte. Habitué à traquer à l'aide de ces outils les modifications du texte en train de se faire en temps réel (notamment grâce à un logiciel adapté, comme Scriptlog²), le généticien a opposé deux types d'opérations effectuées par le scripteur en posant un doublement de ces opérations; il n'y a plus seulement 4 opérations, mais bien 8 opérations selon qu'elles apparaissent à la suite du déjà écrit (opérations de type 1) ou bien par retour dans le déjà écrit (opérations de type 2).

² Scriptlog est un logiciel d'analyse en temps réel de l'écriture, mis au point en collaboration entre le Center for Reading Research de l'Université norvégienne de Stavanger (Stavanger University College) et Sven Strömquist. <http://www.scriptlog.net>

Illustration

Sur un total de 146 opérations de transformations de l'écrit dans les 9 premiers jets d'élèves (récit et compte-rendu) étudiés, la répartition de ces opérations s'avère dépendante du niveau scolaire de l'élève. Ainsi les trois élèves faibles de ce corpus font-ils très peu de retour dans le déjà écrit : pour deux d'entre eux leur texte est produit au fur et à mesure de l'écriture (une à deux retouches seulement) alors que bons élèves ou les élèves moyens opèrent au moins 7 retours, pour y effectuer des ajouts et des remplacements. L'empan des retouches possible va de 1 à 34 selon l'élève considéré. Le tableau suivant propose quelques-unes des modifications apportées.

Tableau x : Exemple de relevé des opérations de type 2

OPERATIONS dans le déjà écrit - 31 occurrences	Retours dans le déjà écrit (Récit + Compte rendu)	
	Ajouts	Remplacements
Trois bons élèves	<ul style="list-style-type: none"> - apporte ^{aux clients} - fâcher ^{par la troupe} - bonne ^{partie de} rigolade - aux clients ^{le verre} - avec sa ^{petite} grenouille - grenouille ^{qui en rigolait encore} - pattes ^{avant} - une grande queue ^{et des moustaches} - appo'te - deri'ère - accident ^{et de mauvais son} - , ^{et} elle sera sévève - elle ^{est} moche - ils vont grandir, ^{ils} développeront 	<ul style="list-style-type: none"> - le <u>plat</u>verre - <u>un restaurant</u> > dans un restaurant chic - qu'elle avait <u>xx</u>provoquée - e't - gran^dt - <u>pas</u> ^{plus} de queue - une <u>paire de pattes</u>moustache - perd <u>ses pattes</u>moustache - les 2 pattes
Trois élèves faibles	<ul style="list-style-type: none"> - un autre ^{musicien} - se rétraisais ^{petit a petit} - avec leur grenouille ^{mais} la soeur - la/grenouille - nous ^{some} au restaurant - <u>et</u> mais 	<ul style="list-style-type: none"> - dans ^{le verre} verr - <u>et</u> mais après il

Les psychologues du développement cognitif

Les psychologues cognitivistes disposent actuellement de plusieurs méthodes pour étudier la production écrite : l'étude des erreurs (catégorisation ou fréquence d'occurrence), l'étude chronométrique (pauses ou débits), l'étude des protocoles verbaux (concomitants ou différés) et les épreuves introduisant des tâches ajoutées – comme la double ou la triple tâche (Fayol, 1997)-. Pour cette recherche, les psychologues du groupe se sont plus particulièrement intéressés aux erreurs orthographiques. Le corpus réduit leur a permis de repérer les erreurs classiquement décrites dans l'accès à l'expertise en production écrite, par exemple dans la production de la morphologie flexionnelle du nombre : absence d'accord, sur-généralisation, récupération d'instances.

Illustration

Absence d'accord : ...deux glasse a la vanille... (CE2, RV2³) ; ...des moustaches assez longue... (CE2, CRV1) ; ...deux musiciens se dispute... (CE2, RV1)

Surgénéralisation : ...les tétards **issuent** de la fécondation... (4^{ème}, CRV1) ; ...les nouveaux êtres vivants **issuent** d'une fécondation... (4^{ème}, CRV2) ; ...les pattes **avants** arrivent... (6^{ème}, CRV1) ; ... un animal de compagnie **se faisa** ammener par Rémi... l'homme **s'évanouisa** en voyant la grenouille (6^{ème}, RV2)

³ RN signifie Récit narratif. CR signifie Compte-rendu. Le chiffre associé indique s'il s'agit de la première écriture RN1, CR1 ou de la deuxième écriture (finale) RN2, CR2.

Récupération d'instance : ...**c'est** quatre pattes... (CE2, CRV1/2) ; ...**c'est** animaux de compagnie... (6^{ème}, RV1) ; ...la table de derrière **appel** le serveur... (6^{ème}, RV1/2) ; ...il y a une femme qui **cri**. (CE2, RV1/2) ; ...au milieu de chaque **œufs** ... (6^{ème}, CRV2) ; ...elle **partie** de sa poche pour aller... (6^{ème}, RV1/2) ; ...le tétard à la **sortit** de l'œuf... (4^{ème} CRV1)

L'étude des erreurs orthographiques du corpus étendu permettra d'analyser, dans une perspective de développement/apprentissage de l'écrit, l'accès à l'expertise en révision de texte. L'analyse de la nature des progrès réalisés par l'enfant lors de la réécriture de son propre texte permettra de compléter les premiers résultats obtenus dans le champ de l'accès à l'expertise en révision orthographique (Largy, Dédéyan & Hupet, 2004).

Le didacticien de la langue maternelle

Le didacticien du français s'attache à décrire les conditions et les modes d'appropriation des pratiques langagières et d'analyse de la langue en situation scolaire, en l'occurrence, la manière dont l'élève travaille les unités linguistiques et textuelles au cours de la révision d'un écrit.

Dans le domaine de l'orthographe, la conception traditionnelle d'un élève qui sait ou ne sait pas, associée à une vision mécaniste et non conceptuelle de l'orthographe, nuit grandement à l'invention de dispositif d'aide à l'écriture en classe. Des recherches (Cogis, 2000, Doquet-Lacoste, 2003) ont mis en évidence l'existence d'un travail orthographique de l'élève qui ne se réduit pas à la production de la norme orthographique.

Dans un premier temps de repérage, des phénomènes classiques qui touchent à peu près tous les secteurs sont repérés : défaut de segmentation (*ils s'évoluent ; c'est animaux*), inventions morphologiques (*faisa ; voya*), reprise d'éléments erronés (*les gent-les gent*), oubli de mots (*il a vs. il y a*), etc. Pareil repérage de l'écart à la norme est une première étape : le pourcentage de mots corrects ne varie guère entre les deux versions, tous types d'écrits confondus, et ne va pas toujours dans le sens de l'amélioration. Dans une seconde étape, une étude fouillée du passage du premier au second jet, représentant le trajet de l'élève du brouillon vers la copie, révèle bien d'autres aspects.

Illustration

Il apparaît qu'un travail intense peut être accompli par l'élève dans ce trajet où il ne touche pas à certaines erreurs, tandis qu'il tente d'en corriger d'autres. Même s'il y parvient mal, le scripteur corrige et résout des problèmes en transformant le texte. L'analyse fouillée de la copie d'une élève faible de 6^{ème} montre que celle-ci ne corrige pas certaines erreurs (*un cycle de vie normale restaurant*), mais en retravaille d'autres (*RV1 : les petits néssaissent/ ils étaient bien abiller en V2 : essaissent/ ils sont bien abillaient*) ; corrige et aboutit à la norme (*V1 : ils s'appelle/ xaxophe en RV2 : ils s'appellent/ saxophone*) ; résout des problèmes par transformation (*RV1 : de jours en jours/ elle a ces pattes/ on voyer en RV2 : ôté/ôté/on savait*). Dans le récit, cette élève corrige en proposant des formes erronées qui sont celles généralement étudiés par les psychologues (*RV1 : ils gardent/V2 : ils gardes ; RV1 : on voit / RV2 : ont voient ; RV1 : plus tard, RV2 : plutard*).

Cette première étude exploratoire conduit à dégager quelques lignes de force relatives à l'accord en nombre dans le groupe nominal : nom *marqué* quand il est précédé du déterminant *les* ou *des* ; *non marqué* avec d'autres déterminants ne correspondant pas à une opposition sensible à l'oral (*de, aux*), des quantitatifs (*chaque, tous*) ou posant des problèmes spécifiques (*leurs*) ; omission quand le nom se termine par *nt* (*les client*) ou dans le cas d'un groupe nominal expansé. Ces points corroborent d'autres recherches et constitueront des entrées dans l'étude du reste du corpus.

La psycholinguistique textuelle

Parmi le large champ d'indicateurs dont dispose le psycholinguistique, tous les phénomènes que l'on peut aligner sous l'idée de connexion, segmentation, balisage, empaquetage des informations les unes avec les autres sont intéressants. Le repérage opère sur différents niveaux, allant de la liaison (niveau du mot) à la cohérence textuelle (niveau du paragraphe). Pour la liaison (« *Il était t'une fois un petit garçon* » ; « *Et c'est commça que sa vie c'est formé* ») le psycholinguiste s'interroge : le niveau du mot (*Étai t'* ; *commça*) renvoie-t-il nécessairement, chez le scripteur, à un traitement local ? Ou faut-il envisager que la nécessité de connecter les idées sur l'ensemble du texte (ponctuation, mise en page, linéarisation, cadrage adverbial) qui assure l'empaquetage des informations influe sur ces liaisons défaillantes, et *vice-versa* ? Dans ce cadre, un regard a été plus particulièrement porté sur l'empaquetage des informations, en regardant la gestion des connecteurs et adverbiaux de cadrage (Charolles & Pery-Woodley, 2005) Les connecteurs (exemple : *Qu'est-ce que l'écriture ? D'abord, nous présenterons les origines de l'écriture. Puis, nous montrerons XXX. Enfin XXXX*) et les adverbiaux cadratifs (exemple : *Qu'est-ce que l'écriture ? L'usage a consacré différentes acceptions du mot. Dans une conception élargie, XXX. Dans une conception plus matérielle, XXX*) balisent les textes d'élèves différemment dans les textes des jeunes élèves (9 ans) comparativement à ceux écrits par les collégiens (14 ans).

Illustration

Les opérations de cadrage sur le compte-rendu :

Le cycle de vie de la grenouille **au debue** s'estai un têtard **puis** il grandisai de plus en plus. **et** sa queue se rétraisisai de petit a petit **mais après** il aves. que deux pates **mais après** il aves grandi **et** il aves c'est quatre pates **mais** il aves toujours sa queue **mais après** il avait grandi de plus en plus **et c'est commça** que sa vie c'est formé. (CE2 faible, CRV2)

Au début la grenouille pont des œufs. L'œuf éclot **et** il y a une petite bête qui sort de l'œuf elle a une grande queue qui lui saire a nager. La petite bête grandi **est** devien un tertar **est** la queue rapeti. Le tertar grandi le terar a des pattes **est** la queue rapeti. **Est la** le tertar devien une demie grenouille **est** la queue a repti **est** la demie grenouille a des pattes. **Et la**, la demie grenouille devient une vrai grenouille avec des pattes. (CE2 moyen, CRV2)

le cycle de vie de la grenouille

le mâle et la femelle vont libéré leur cellule reproductrice.

Dans un milieu précis l'eau qui cela sera appelé une fécondation externe. **Quelques jours plutard** les cellules vont libérer le têtard. **A la sortie de la cellules** le têtard n'ora pas beaucoup d'acquis. **Quelques temps après** le têtard va évoluer, c'est deux pattes de derriere vont pousser, sortir. **Après** ces deux pattes de devant vont arrivé, vont pousser, sa queu va changer, rapténir. la Grenouille va commecné par pouvoir sortir de l'eau changer d'environement. **Quand tous ces changement auront étaient produit** l'être vivant sera apte à se reproduire. (4^{ème} faible, CRV2)

Les opérations de cadrage sur le récit :

Un petit garçons ce prépare, est derrire lui il y a un chien, une tortue, une grenouille. **Une fois au restaurant** le petit garçon est avec sa famille **mais** la grenouille sauta dans un instrument de music. **Et** les deux musicein ce dispute **et** le troisième rigole **et** la grenouille sauta sur un plat **et** le sairveur n'a pas lair dans son acait. (CE2 faible, RN2)

Le repérage de nombreux phénomènes pointés dans ces copies valident les travaux déjà effectués en psycholinguistique, et les illustrent clairement : la disparition progressive du « et » ou du « mais » comme marque de connexion révèle le passage connexe à des formes différentes servant le cadrage.

Conclusion

L'étude dans sa phase exploratoire se présente comme une réussite en termes d'intérêt scientifique partagé. Le sous-corpus étudié dans sa taille actuelle a permis de choisir des phénomènes et d'orienter l'étude sur des aspects dont on testera ensuite la convergence. Les méthodes et indicateurs utilisés par chacun révèlent des phénomènes déjà mis en valeur par ailleurs dans la littérature spécialisée (validation). Ils devront par la suite obliger à affiner le regard pour dresser des profils types ou particuliers de scripteurs aux différents âges considérés. Cette étude illustre concrètement pour l'enseignant ce qui se passe dans le processus de révision d'élèves de 8 à 14 ans. Elle contribuera sans doute à envisager les meilleures pistes pour aider à encadrer l'évolution du processus de révision au cours de la scolarité. L'avantage tient déjà pour l'enseignant dans le fait de montrer le travail intense de l'élève. Que l'élève soit de faible niveau scolaire ou bon élève, les spécialistes généticiens du texte révèlent que les opérations d'ajout, de modification, de déplacement ou de remplacement sont effectives. Ils mettent en valeur le fait, dans le cadre de ces données, que le bon élève serait cependant le plus à même d'effectuer ces opérations, et ce, dans les deux genres textuels, dans la première phase d'écriture : premier jet. Le didacticien montre par sa part que tous les élèves opèrent des retours intensifs sur les erreurs commises dans le récit comme dans le compte-rendu, et met ainsi en perspective le travail orthographique massif effectué par l'élève, sans amélioration excessive pourtant entre les deux jets d'écriture si l'on s'en tient à l'écart à la norme attendue. A cela les psychologues ajoutent que ce travail orthographique n'est sans doute pas dû au hasard, tant il correspond au relevé d'erreurs types répertoriées habituellement dans la littérature spécialisée étudiées dans d'autres conditions de production. L'évolution constatée par le psycholinguiste sur les opérations de cadrage textuel entre le Cours élémentaire 2^{ème} année et la classe de 4^{ème} collège illustre aussi des faits connus de la littérature et les met en valeur dans ces copies. Bien entendu, le travail des spécialistes se poursuit et devra comparer les corpus français et finnois, puis étendre l'analyse à l'ensemble des copies, pour décider d'autres pistes possibles, voire remanier les orientations actuelles, afin de dégager les aspects les plus révélateurs pour relier les différents niveaux d'étude. Gageons que l'entreprise soit fructueuse et que ce corpus fasse trace pour que les enseignants puissent s'en servir comme repère pour mieux comprendre l'acte d'apprentissage de l'écriture sur le long terme.

Références

- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chanquoy, L. & Fenoglio, I. (2007). Avant le texte : les traces de l'élaboration textuelle. *Langue Française, N° Spécial 155*.
- Charolles, M., Péry-Woodley, M-P. (2005). Les adverbiaux cadratifs. *Langue Française, 148*, 3-8.
- Cogis, D. (2000) « Et l'orthographe ? » in Fournier, J.-M., *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*, Paris, INRP, Coll. Rapports de Recherches, 142-164.
- Coirier, P. Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1996). L'agencement des différents niveaux de traitement. In P. Coirier, D. Gaonac'h & J-M Passerault. *Psycholinguistique textuelle*. (pp. 151-162). Paris : A. Colin.
- Coirier, P. Gaonac'h, D., & Passerault, J-M. (1996). Les contraintes liées aux niveaux de traitement. In P. Coirier, D. Gaonac'h & J-M Passerault. *Psycholinguistique textuelle*. (pp. 141-149). Paris : A. Colin.

- Doquet-Lacoste, C. (2002) « Sens et graphie : les interactions entre corrections orthographiques et modifications sémantiques dans l'écriture sur traitement de texte au CM2 », *Repères* n°26/27, 243-258.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Lahanier-Reuter D., Reuter Y., (2002): « Ecrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines » *Pratiques* n° 113-114, 113-134.
- Largy, P., Dédéyan, A., & Hupet, M. (2004). Orthographic revision: A developmental study of how novice and expert writers detect subject-verb agreement errors in written texts. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 533-550.
- Malatesha Joshi, R. & Aaron, P-G. (2005). *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah (NJ), London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mayer, M. (1980). *Une grenouille a bon appétit*. Paris: Gallimard.
- Schneider, J-B. (2000). *Défi écrire. Le récit imaginaire*. Strasbourg: Accès Editions.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the Development of Children's Writing. In McArthur, A. Graham, S. & Fitzgerald, J.: *Handbook of Writing Research*. (pp. 115-130). New York, London: The Guilford Press.