

De la trace du processus d'écriture d'élèves de CM2 à la trace laissée par des enseignants : hiatus ou harmonie ?

Marie-Noëlle Roubaud

Aix Marseille Université

CNRS, LPL, Aix-en-Provence,
France

Kathy Similowski

CY Cergy Paris
Université

ÉMA (EA 4570)

Pour citer cet article : Roubaud, M.-N. & Similowski, K. (2026). De la trace du processus d'écriture d'élèves de CM2 à la trace laissée par des enseignants : hiatus ou harmonie ? *Scolagram* 12, février 2026, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation. Retrieved from https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1373-trace_processus_hiatus_harmonie

Résumé :

Cet article explore deux versions successives d'un même récit fictif écrit, extraites d'un corpus portant sur des écrits scolaires (déposées sur ORTOLANG dans le corpus EMA, *Écrits scolaires* et libres d'accès). Ces deux versions manuscrites ont été reproduites informatiquement sous forme de « grand brouillon », à des fins de comparaison et support des annotations des enseignants. L'article analyse la production d'un élève de fin d'école primaire (CM2, 10-11 ans) et plus particulièrement la deuxième version. Il présente d'une part, les traces laissées par les enseignants sur les choix linguistiques de l'élève et d'autre part, leurs commentaires sur les procédés syntaxiques utilisés par ce scripteur pour épaissir son texte. La recherche montre qu'il existe un hiatus entre le discours tenu par les enseignants, tel qu'on l'interprète dans leurs traces, et le faire des élèves. Pour penser une harmonie, il serait bon de généraliser l'utilisation de ces traces inertes en didactique de l'écriture, en classe et en formation, afin d'aider les élèves et les enseignants à percevoir cet invisible syntaxique.

Mots clés : écriture - école primaire - procédés linguistiques - enseignants - formation - Corpus ÉMA-Écrits scolaires

Introduction

Cet article se situe dans le cadre d'une recherche didactique et linguistique portant sur une utilisation en formation d'un sous-corpus de Corpus ÉMA-écrits scolaires¹. Plus particulièrement, nous nous attachons à l'analyse d'écrits scolaires de fin d'école primaire, comportant deux versions successives d'un même récit fictif (genre de la robinsonnade) rédigé par des élèves de CM2 – 10-11 ans – (corpus Similowski²). Dans le cadre d'une action de formation continue de circonscription, des enseignants de cycle 3 (concernés par ce niveau d'âge) ont été amenés à réfléchir sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture à partir des textes produits et ils ont eu à analyser ces deux versions. Une précédente étude avait mis en lumière le rapport à l'écriture de ces enseignants (Similowski, 2018).

Dans cet article, nous nous intéressons aux commentaires faits par ces enseignants sur les deux versions d'un récit écrit par un élève, la première ayant été plébiscitée par eux car jugée la plus littéraire (cf. *infra*). Nous avons voulu mettre en parallèle les annotations des enseignants ayant trait à l'analyse linguistique de la seconde version et les procédés linguistiques utilisés par cet élève pour « épaissir » (Bucheton, 1996) son texte.

Cette recherche mobilise le concept de trace pour repérer et interpréter à la fois les indices laissés par le scripteur, témoignant de son activité d'écriture et ceux laissés par les enseignants lorsqu'ils annotent le texte. Elle ouvre à de nombreuses questions touchant ces professionnels : Quel angle de lecture adoptent-ils ? Observe-t-on ou non une adéquation entre les propositions syntaxiques de l'élève et leurs remarques : y a-t-il harmonie ou hiatus ? D'autres questions interpellent les chercheurs : qu'est-ce que la trace peut leur apprendre ? En quoi cette recherche peut-elle faire évoluer la didactique de l'écriture ?

Dans une première partie, nous allons examiner le concept de trace sur lequel s'appuie notre recherche et qui permet d'approcher les réflexions linguistiques des enseignants. Puis, nous exposerons la méthodologie : public concerné, corpus à l'étude, supports de travail, tâches. Enfin, nous présenterons nos résultats et verrons si l'analyse de ces traces (de la trace du processus d'écriture d'élèves à la trace laissée par des enseignants) peut être transférée sur le plan didactique.

¹ Le corpus ÉMA, Écrits scolaires est consultable sur ORTOLANG : <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1/>

² <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2FSIMILOWSKI%201-1>

1. Le concept de trace

1.1. La trace : un concept éclairant pour la didactique de l'écriture

Comme l'indique l'historien Carlo Ginzburg, le concept de trace s'est développé au carrefour de plusieurs disciplines orientées vers l'analyse de l'activité humaine aussi diverses, pour ne citer qu'elles, que la médecine, le droit ou l'anthropologie. Les traces constituent ainsi les « racines d'un paradigme indiciaire » (Ginzburg, 2010 : 218). Parmi les sciences interprétatives figure la linguistique. En tant que science descriptive du langage, elle possède l'« aptitude à dégager une méthode de sélection d'indices pertinents, gages de scientificité et de reproductibilité » de l'analyse (Promonet-Thérèse, 2024 : 19). Analyser les traces écrites est consubstantiel à la discipline puisque celle-ci explore la composante textuelle du système de la langue. La trace écrite est donc ici appréhendée comme recélant des indices du processus rédactionnel. C'est une « trace-indice » et, comme « indice de ce qui a été », elle « peut être déchiffrée, interprétée et exploitée pour documenter la complexité du réel ou matérialiser l'absence » (Promonet-Thérèse, 2024 : 23). Car, l'écriture, comme l'indique Sylvie Plane, est bien un objet complexe : « l'apprentissage de l'écriture suscite tout au long de la scolarité une réflexion didactique inspirée par les problèmes que pose la complexité de l'acte d'écriture qui exige de combiner des composantes graphiques, linguistiques et textuelles, elles-mêmes complexes » (2022 : 114).

La trace se caractérise par sa matérialité, son intentionnalité, et sa temporalité (Promonet-Thérèse, 2024). Nous en déclinons ici les particularités dans le cadre de notre étude.

Dans leur matérialité, il s'agit de manuscrits composés individuellement, portant témoignage de l'activité sémiotique et cognitive des « écrivains » (élèves et enseignants) et pouvant être qualifiés de brouillons personnels ou d'écrits intermédiaires (première version des récits), et d'écrits de travail (pour les annotations des enseignants en formation)³. Parmi eux, les écrits des élèves gardent les traces du processus de création, tel un palimpseste (Genette, 1982), révélant une succession d'opérations scripturales et de reformulations.

Ces traces relèvent ensuite d'une double intentionnalité. Pour les élèves, il s'agissait de répondre à une consigne d'écriture d'un récit narratif puis de réécriture. Le scripteur est ici en situation unique de production. Pour les enseignants, il leur fallait porter un avis sur les textes produits sans avoir pu participer au processus de création textuelle car ils ne sont pas enseignants de la classe qui a fourni les écrits d'élèves. La trace écrite entre dans le déploiement d'une action de formation. Elle fait alors partie de la catégorie des « traces instrument ». Comme le souligne Aurore Promonet-Thérèse, elle offre une potentialité

³ Les annotations des enseignants constituent des écrits de travail : en effet, dans le cadre de l'action de formation, ceux-ci donnent lieu à des échanges oraux entre les participants.

« documentaire et réflexive » (2024 : 33). Elle est miroir de l'activité scolaire et constitue bien une donnée informative de ces choix et un instrument de formation. Quant aux traces laissées par les enseignants, elles gardent la mémoire de leurs réflexions et permettent de fournir au chercheur des informations sur le regard porté par ces professionnels sur l'écriture (ou la réécriture) des élèves.

Enfin, du point de vue de la temporalité, dans cette phase d'annotations, la trace écrite scolaire devient un instrument permettant rétrospectivement d'accéder à la réalité de la classe et prospectivement d'aiguiser le regard des professionnels sur l'écriture des apprenants. Car ces traces écrites, qu'elles soient scolaires ou de formation, ont la particularité d'avoir été pensées dès l'origine pour une exploitation ultérieure à des fins de recherche.

1.2. Les annotations, trace des enseignants

L'étude se centre sur les annotations des enseignants suscitées par le dispositif de formation qui sont, selon le *Trésor de la langue française*, des remarques manuscrites notées en marge d'un texte.

De nombreuses études se sont intéressées aux annotations (pour les plus récentes : voir *Pratiques*, 2022⁴ et *Recherches*, 2023⁵). Étudiant les annotations des enseignants, J.-L. Pilorgé (2010), C. Boré et C. Bosredon (2018), A. Moysan *et al.* (2022) les qualifient de « traces ». Celles-ci signalent généralement les difficultés des professionnels à définir le contenu de leurs interventions, notamment du fait de l'intrication des objectifs liés aux compétences à maîtriser pour rédiger un texte, tout en tenant compte de la construction d'un sujet-scripteur. Focalisées principalement sur la norme langagière, elles peuvent se réduire à relever des manques, notamment formels. La contrainte de l'espace, l'aspect chronophage de la relecture, la réflexion sur un objet complexe, l'écriture, et la contrainte liée à l'obligation de concision expliquent partiellement que ces annotations soient souvent limitées à quelques formules elliptiques.

Dans ces conditions, une précédente recherche a analysé l'influence de ces annotations sur les textes produits (Similowski & Lecomte, 2023). Si, comme Anne Jorro l'indique, l'évaluation reste majoritairement « une activité apprise sur le tas » (2016 : 53), toutes les propositions de formation qui permettent aux enseignants de guider leur regard sur les choix énonciatifs des élèves nous semblent les bienvenues.

C'est la raison pour laquelle nous avons voulu revenir sur ces traces laissées par les enseignants mais en axant notre regard sur les annotations qui avaient un lien avec les compétences linguistiques de l'élève lors de l'écriture de son texte.

⁴ *Pratiques* (2022). Écriture scolaire et universitaire : quelle évaluation pour l'accompagner, quelle formation pour les enseignants ? N° 195-196.

⁵ *Recherches* (2023). Dossier « Annoter ». N° 79.

2. Méthodologie

2.1. Les enseignants

Lors de cette action de formation continue, 21 enseignants exerçant en région parisienne, aux parcours et expériences professionnels variés, étaient présents. Nous donnons ci-dessous un aperçu de leur profil professionnel :

Profil des enseignants

Genre		Age	Ancienneté	Statut	Diplômes ⁶					
H	F				BTS	L2	L3	M1	M2	DESS
6	15	de 23 à 58 ans	de 1 à 35 années	21 professeurs des écoles dont 2 débutants et 2 PEMF ⁷	1	2	5	3	9	1

Tableau 1 : répartition des enseignants selon genre, âge, statut et diplôme

2.2. Les textes d'élèves et le corpus à l'étude

Les textes des élèves sont issus d'un corpus de thèse (Similowski, 2017) venu abonder le grand corpus *Écrits scolaires* du laboratoire ÉMA (Boré, Roubaud, Elalouf, 2025). Ce corpus est constitué de vingt-deux dossiers, parcourant le cycle scolaire du CP (6-7 ans) à la 1^e (16-17 ans), recueillis selon une démarche écologique comprenant des scans d'écrits d'élèves anonymés, leur transcription, ainsi que leur annotation permettant un traitement textométrique. Nous nous inscrivons dans une démarche consistant à recourir à de grands corpus pour servir la recherche en sciences du langage.

Il s'agit pour ce qui concerne cette étude de deux versions manuscrites d'un même récit, écrites par 24 élèves de CM2 (10-11 ans) à une semaine d'intervalle, la réécriture étant un choix didactique et pédagogique confirmé par de nombreux travaux de recherche (Bessonnat, 2000). La première version (du 16 mai 2013) a été rédigée à partir d'une consigne ouverte : *Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte*. La seconde version (du 23 mai 2013) bénéficie de l'apport de quatre extraits de textes littéraires du genre de la robinsonnade (*L'île d'Abel*, *Sa Majesté des Mouches*, *Robin Crusoé*, *Vendredi ou la vie sauvage*)⁸. La consigne donnée permettait ou non aux élèves de tenir compte de ces textes pour nourrir leurs écrits : « Vous avez quatre textes

⁶ BTS : Brevet de technicien supérieur ; L2 et L3 : Licence 2^e année et 3^e année ; M1 et M2 : Master 1^e année et 2^e année ; DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées.

⁷ PEMF : Professeur des écoles maître formateur.

⁸ Extraits de : *L'île d'Abel* de William Steig, Gallimard, Folio Junior, 1982 (p. 56-58) ; *Sa Majesté les Mouches* de William Golding, Folio Junior, 2007 (p. 78-79) ; *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe, Classiques abrégés de l'école des loisirs, 1982 (p. 36-38 et p. 42-43) ; *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier, Flammarion Jeunesse, 1987 (p. 34-35). <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2FSIMILOWSKI%201-1%2FMétadonnées>

d'écrivains à votre disposition. Prenez le temps de les lire ».

La réécriture s'analyse ici comme une seconde écriture puisque la consigne initiale, soit raconter l'arrivée de l'enfant à la suite d'un naufrage, est réitérée. Cette seconde écriture s'effectue de façon vierge, c'est-à-dire sans la première version sous les yeux.

2.3. Les grands brouillons

Les deux versions manuscrites ont été reproduites informatiquement, en respectant les règles de transcription diplomatique – « qui tente de coller au plus près de la physionomie globale de la page manuscrite » (Doquet *et al.*, 2021 : 32) – pour répondre aux principes de fidélité aux documents sources et de lisibilité. Ainsi, les retranscriptions tendent à créer une image la plus fidèle possible des copies des élèves, quant à la disposition spatiale, aux opérations scripturales présentes, et en conservant les propositions orthographiques des élèves. Ce sont des versions iconiques dans la mesure où y figurent les ajouts, ratures, signes et mentions en marge effectués par les scripteurs.

Puis, ces versions ont été placées sur des feuilles de format A3 pour constituer de grands brouillons (Le Goff, 2011). Ce montage permet ainsi de visualiser aisément les deux versions se trouvant en vis-à-vis pour les confronter, tout en laissant une place suffisante pour recevoir les annotations des enseignants (cf. Annexe 1).

2.4. Les tâches des enseignants

Parmi les 24 élèves ayant produit les deux versions, trois grands brouillons ont été donnés à lire aux enseignants avec pour mission de pointer ce qui, dans le contenu (thème, scénario), relevait de la culture personnelle de l'élève et les éléments de langage pouvant être qualifiés de littéraires. À l'issue de cette première phase, la copie produite par Basile a été sélectionnée comme, selon l'avis unanime des enseignants, correspondant au texte le plus « littéraire » (Similowski, 2018).

Dans une seconde phase, une deuxième tâche leur a été demandée : celle de comparer les deux versions de Basile (cf. Annexes 2⁹) selon la consigne suivante : « Le second texte a été écrit alors que l'élève n'avait pas le premier texte sous les yeux. À votre avis, qu'est-ce qui vous semble avoir été conservé du premier texte ? Quelles sont vos hypothèses sur ce qui a poussé l'élève à conserver ou non des éléments de son premier texte ? ».

Notre corpus est donc constitué des 21 grands brouillons de Basile, annotés (chaque enseignant en ayant annoté un) et de l'enregistrement de 20 minutes de leurs réponses à la question : « Que permet le grand brouillon ? ». Nous allons examiner les annotations des enseignants sur la deuxième version de l'élève.

⁹ Les annexes fournissent les deux versions manuscrites de Basile puis celles transcrites sur support numérique. Nous ne reviendrons pas ici sur la difficulté à reproduire fidèlement des textes d'élèves (Roubaud, 2017), d'où quelques erreurs dans la version informatisée.

3. Analyse des traces de la seconde version de Basile

3.1. Analyse linguistique par les enseignants

Lors de l'écoute de l'enregistrement, nous nous rendons compte que les enseignants restent dans l'interprétation du texte (*plus de qualité, plus rassurant*), leur vécu personnel (*quand j'étais au collège, je suis peintre, au conservatoire*), leur rôle d'enseignant (*écrire une 3^e version*). En conséquence, les traces laissées sur les grands brouillons sont en majorité des jugements sur la qualité des textes. C'est ce qu'ils annotent sur les productions de leurs propres élèves (Similowski & Lecomte, 2023), suivant en cela les préconisations ministérielles (Plane, 2022).

Ainsi, la comparaison des deux versions donne lieu à la présence d'un signe évaluatif (« + » ou « - ») qui signale la réaction de l'enseignant-lecteur. En voici deux exemples¹⁰ dont le premier (Image 1) renvoie à l'appréciation des changements opérés et le second (Image 2) témoigne de l'avis négatif que l'enseignant porte sur la deuxième version :

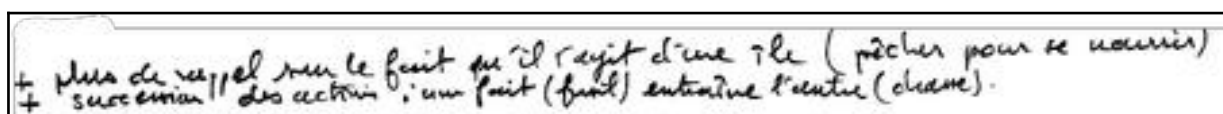


Image 1. Trace de l'enseignant D.

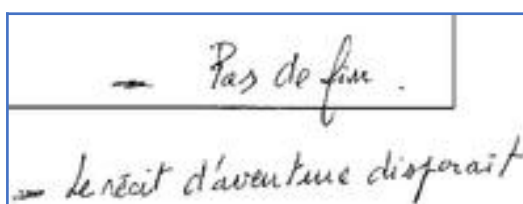


Image 2. Trace de l'enseignant P.

Si les enseignants font des remarques d'ordre linguistique sur la deuxième version, ils se focalisent sur des objets bien précis concernant la cohésion du texte, qu'ils dénomment brièvement. Comme cela a été noté dans l'étude de Catherine Boré et Catherine Bosredon (2018), leurs annotations restent très lapidaires :

¹⁰ Les exemples sont des extraits des grands brouillons : ils ont été scannés. L'enseignant est repéré par l'initiale ou les deux premières lettres de son prénom. <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2FSIMILOWSKI%201-2>

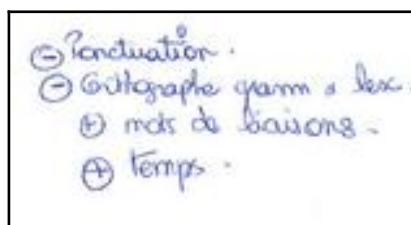


Image 3. Trace de l'enseignante An.

Il est très rare qu'un commentaire apparaisse, comme dans cet exemple où l'enseignante explique que la cohérence est améliorée par l'emploi de marqueurs de temps :

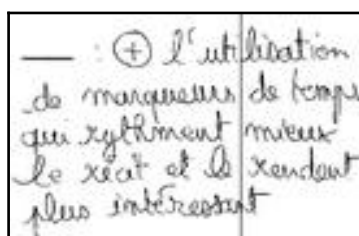


Image 4. Trace de l'enseignante E.

L'ensemble des enseignants est sensible au lexique : au choix des mots, au niveau de langue. Leur scolarité et leur métier d'enseignant leur donnent l'image d'un « bien écrire » (Boré & Bosredon, 2018 : 107). L'emploi de l'émoticône, dans l'exemple suivant, suggère que l'expression *ne pas avoir bon goût* n'est pas assez élaborée, de l'avis de l'enseignant :

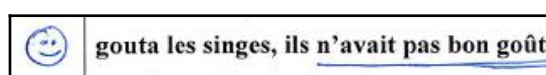


Image 5. Trace de l'enseignant B.

Concernant la syntaxe, nous ne relevons des repérages que de la part d'un petit nombre d'enseignants. Ce sont des objets linguistiques qui sont tout simplement nommés : phrases complexes, pour 3 d'entre eux, sujet inversé (*se trouvait une grande prairie*) pour un seul et participes (*échoué, cherchant, explorant*) pour 3 autres.

C'est la raison pour laquelle, nous avons voulu examiner de plus près les annotations des enseignants face aux procédés syntaxiques employés par l'élève dans sa deuxième version.

3.2. Analyse des procédés syntaxiques utilisés par Basile et mise en lien avec les annotations des enseignants

Les changements linguistiques sur la deuxième version de Basile sont révélateurs de procédés mis en œuvre par l'élève pour améliorer son texte (Roubaud, 2024), pour

« l'épaissir » (Bucheton, 1996). Nous les avons repérés et avons voulu les mettre en écho avec les traces des enseignants. Nous nous demandions si ces derniers allaient les signaler sur le grand brouillon et quelle interprétation ils allaient en faire.

Nous avons repéré cinq procédés linguistiques dans la deuxième version. Deux concernent l'axe syntagmatique : procédé d'extension (pour établir une relation de cohérence entre plusieurs constructions verbales) et de spécification (pour spécifier un nom générique). Trois concernent l'axe paradigmatisque : procédé de dénomination (pour détailler un lexème), d'énumération (pour construire un référent) et un procédé syntaxique de mise en facteur commun du sujet (pour donner un rythme au texte).

3.2.1. Le procédé d'extension

Avec ce procédé, nous entrons dans le discours : ce sont deux « unités de discours élémentaires » (Mann & Thompson, 1988) qui sont reliées par une relation de cohérence marquée ou non par un morphème. L'élève l'utilise dès la première phrase de son texte (cf. Annexes 2, version 2) pour expliciter la cause de la solitude de l'enfant. Ce procédé d'extension lui permet de relier deux faits ensemble *il s'est retrouvé seul* et *son bateau, lors d'une tempête avait heurté un récif*, sans qu'il y ait obligatoirement la présence d'un connecteur causal (*car* ou *parce que*) pour les relier, seule une virgule sépare les deux unités de discours :

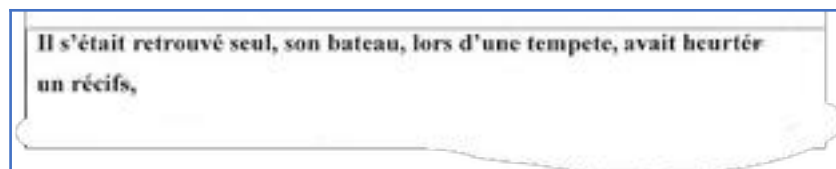


Image 6. Extrait du texte de Basile, V2, début.

Sur ce début de texte, 9 enseignants (sur 21) laissent une trace : ils notent d'une façon globale qu'il y a plus de précisions (M : *situation plus détaillée*), plus de cohérence (F : *plus de vraisemblance*).

Un seul enseignant note une relation causale :

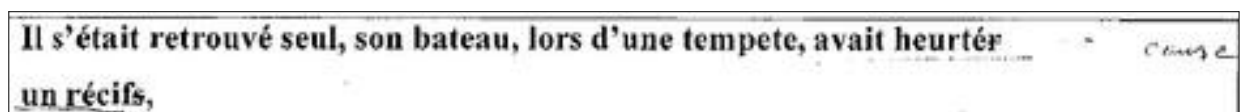


Image 7. Annotation de l'enseignant P.

L'indice du mot *cause* (écrit dans la marge à droite) et le soulignement sur le texte laissent penser que cet enseignant a perçu ce procédé d'extension utilisé par l'élève.

3.2.2. Le procédé de spécification

Ce procédé a été bien décrit pour l'oral et pour l'écrit (Roubaud, 2000 ; Legallois & Vajnovsky, 2021). Il consiste à employer dans un premier temps un lexème peu spécifié comme *problème*, *chose*, *idée* et à le spécifier dans un deuxième temps, sans toujours utiliser un *c'est* d'équivalence entre les deux constructions. L'élève utilise ce procédé dans le premier paragraphe du texte (cf. Annexes, version 2) pour spécifier le nom *idée* (son idée étant de tendre des pièges aux animaux pour survivre) :

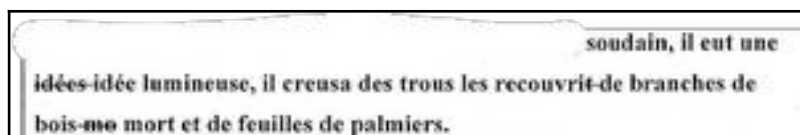


Image 8. Extrait du texte de Basile, V2, premier paragraphe

Ils ne sont que 4 enseignants sur 21 à signaler ce passage par une note dans la marge (A : *plus de détails*, S : *approfondissement*), sans référer obligatoirement au nom *idée*. Un seul d'entre eux souligne toute la première construction de deux traits :

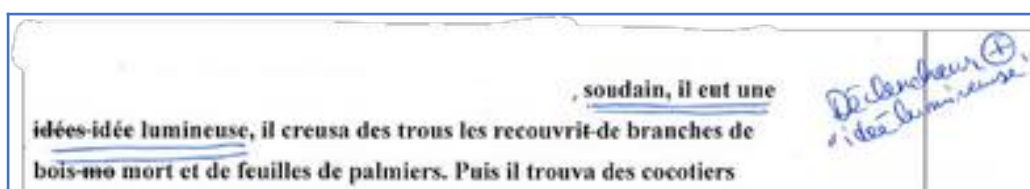


Image 9. Annotation de l'enseignant B.

L'utilisation du mot *déclencheur* dans l'annotation et la citation de : *idée lumineuse*, que l'enseignant juge favorablement (présence du signe +), sont l'indice que cet enseignant a perçu la relation de spécification qui existe entre le lexème générique et l'explicitation qui est donnée tout de suite après la virgule.

3.2.3. Le procédé de dénomination

Dans le cas de la dénomination, l'élève produit d'abord un lexème générique puis revient sur cet élément pour le détailler (Blanche-Benveniste, 1984 ; Branca-Rosoff, 2007 ; Romain & Roubaud, 2012), sans qu'il y ait obligatoirement une séparation graphique (point, virgule, deux points). C'est ce qu'on relève dans la deuxième version (cf. Annexes

2) où l'élève après avoir écrit le mot *maison* va détailler ses constituants (*les murs, le toit, le sol*), en les juxtaposant :

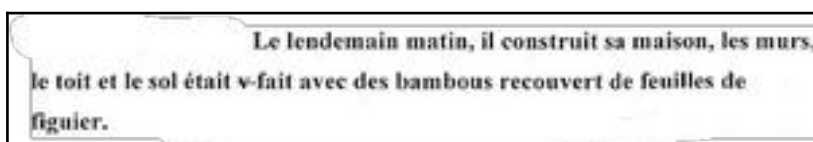


Image 10. Extrait du texte de Basile, V2, premier paragraphe.

Un tiers des enseignants mentionne en marge la précision apportée dans la deuxième version (N : *plus de précision*, R : *plus de description*). Le procédé utilisé ne semble pas perçu sauf peut-être par cette enseignante :

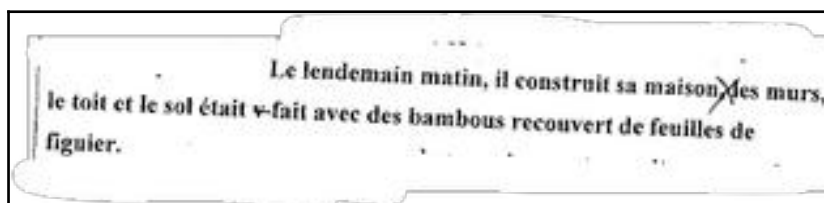


Image 11. Annotation de l'enseignante N.

L'indice de la croix dessinée sur le texte entre *maison* et *les murs* peut suggérer que l'enseignante envisagerait un autre signe de ponctuation que la virgule, comme les deux points (:) dont la fonction serait alors de dénommer.

3.2.4. Le procédé d'énumération

Une même place de construction syntaxique peut être remplie par du lexique qui défile et s'y accumule. Comme l'écrit Claire Blanche-Benveniste (1984 : 121), « L'énumération de lexique est une opération complexe où le référent se construit à coup de lexique ». C'est le cas dans le deuxième paragraphe du texte (cf. Annexes 3, version 2) où l'élève énumère les matériaux composant le lit (*galets, sable, pierres*) d'une façon chronologique (*il fait un lit de galets, recouvert de sable blanc puis de dallage de pierre plate*) :

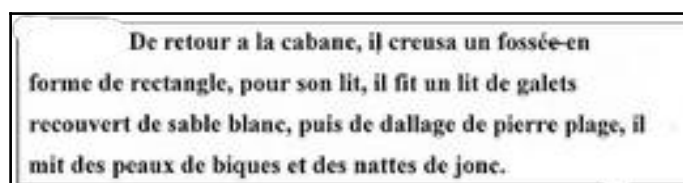


Image 12. Extrait du texte de Basile, V2, second paragraphe.

L'énumération a été repérée par 9 enseignants (sur 21) qui notent que cette description apporte des précisions sur la constitution du lit (M : *description plus précise du lit*, Ar : *vocabulaire plus précis, plus détaillé*) ou encore évaluent l'effet de ce changement (F : *le*

lit devient confortable). Une seule enseignante remarque que la construction suit le mot *lit* :

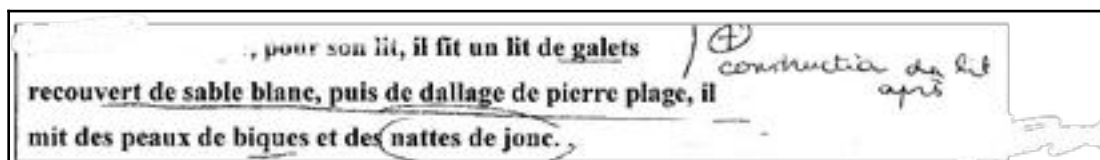


Image 13. Annotation de l'enseignante Am.

Par cette annotation qu'elle valide positivement (avec le « + »), l'enseignante semble percevoir tout l'intérêt de cette énumération des constituants du lit, qu'elle souligne par ailleurs.

3.2.5. Le procédé de mise en facteur commun du sujet

L'élève l'utilise tout au long de son texte : sept fois dans la deuxième version. C'est un procédé courant dans les narrations écrites, qui relève de la grammaire seconde, et que Frédéric Sabio (2003) qualifie d'*écriture cérémonieuse*.

Nous avons plus particulièrement examiné les annotations sur la fin du texte (cf. Annexes 2, version 2) où le sujet *il* (l'enfant) n'apparaît que devant le premier verbe. Dans la première construction, on relève *il rentra, mit* puis dans la seconde, le sujet est mis en facteur commun pour 4 verbes (*sortit, mit, mangea, alla*) :

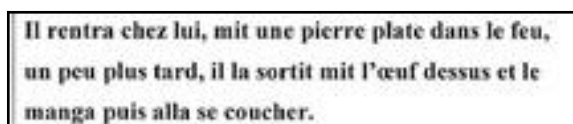


Image 14. Extrait du texte de Basile, V2, fin du texte.

Nous nous attendions à ce que bon nombre d'enseignants relèvent ce passage car la mise en facteur commun du sujet, fréquente dans les textes d'élèves, donne au texte un certain rythme et a donc un impact sur le lecteur. Or ils ne sont que 5 (sur 21) à faire une remarque qui, de surcroît, ne porte pas sur ce procédé. Deux d'entre eux notent la présence des connecteurs (*un peu plus tard, puis*), d'autres repèrent le nombre de descriptions dans cette partie, ce qui est évalué négativement par un enseignant (E : *beaucoup de descriptions qui pourraient ennuyer le lecteur*).

Une seule enseignante apporte un commentaire sur toute la fin du texte, où se trouve également le sujet *il* mis en facteur commun pour 2 verbes *vit et trouva* :

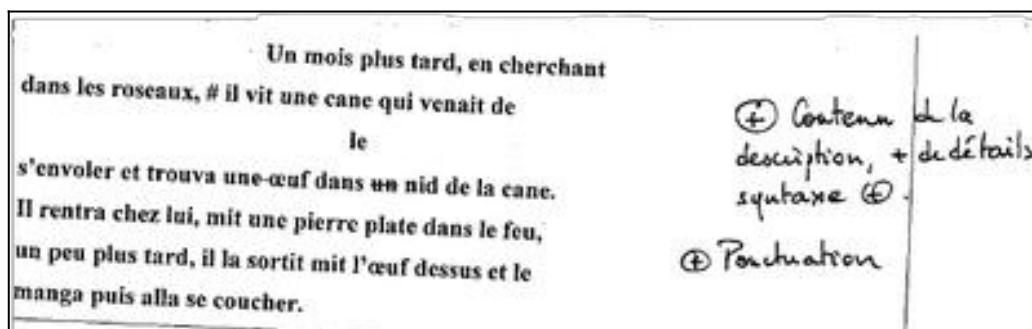


Image 15. Annotation de l'enseignante N.

Même si le commentaire sur le nombre de détails y figure, l'usage remarquable du métaterme *syntaxe*, suivi du signe « + », peut être l'indice de la perception par l'enseignante de ce procédé.

Conclusion

Cette étude montre les potentialités de l'utilisation des traces au service de la formation et des apprentissages. À la différence des études précédentes (Pilorgé, 2010 ; Boré & Bosredon, 2018), les enseignants ne sont pas ici que de simples correcteurs-typographes amenés à juger les écrits de leurs élèves. En situation de formation, même si les indices sont peu nombreux, nous constatons que ces professionnels s'autorisent à dépasser cette posture pour mieux comprendre les choix du scripteur.

Les enseignants se sont placés majoritairement du côté de la lecture du texte, de la stylistique. Ils ont mesuré l'impact du texte produit sur le lecteur, et engagé leur subjectivité. Les annotations portant sur la syntaxe sont rares. Celle-ci est d'une façon générale « la mal aimée » que ce soit du côté des enseignants en situation de corriger un texte d'élève (Pilorgé, 2010) ou du côté des élèves lors d'une tâche en grammaire (Gourdet & Roubaud, 2022). Un autre questionnement aurait pu peut-être les conduire à cette analyse syntaxique, sachant que la formation était principalement centrée sur les apports culturels présents dans les copies.

L'enquête sur les traces montre qu'il existe un hiatus entre le discours tenu par les enseignants, tel qu'on l'interprète dans leurs traces, et le faire des élèves qui au moment de réécrire leur texte utilisent des procédés syntaxiques d'épaississement. Les annotations ne renvoient pas explicitement à ces procédés utilisés par les apprenants alors que ce sont des indices du processus dynamique du travail d'écriture.

Nul doute que de telles situations d'exploration collective de textes scolaires devraient être menées en classe afin de singulariser ces procédés auprès de tous les élèves, et en formation afin d'aider les enseignants à percevoir « l'invisible syntaxique ». L'objectif est donc de mieux faire dialoguer les deux parties en présence, élèves et enseignants, grâce

à l'exploitation des traces écrites, afin de faire régner une certaine harmonie.

Bibliographie

- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106, 5-22.
- Blanche-Benveniste, C. (1984). La dénomination dans le français parlé : Une interprétation pour les « répétitions » et les « hésitations ». *Recherches sur le Français parlé*, 6, 109-130.
- Boré, C. & Bosredon, C. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le français aujourd'hui*, Vol. 4, 203, 99-112 [En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0099>]
- Boré, C., Roubaud, M.-N. & Elalouf, M.-L. (2025). *Corpus ÉMA, écrits scolaires* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage) [En ligne : <https://hdl.handle.net/11403/ema-ecrits-scolaires-1>]
- Branca-Rosoff, S. (2007). Approche discursive de la nomination / dénomination. Dans G. Cislara, O. Guérin, K. Morin, E. Née, T. Pagnier & M. Veniard (Eds.), *L'acte de nommer. Une dynamique entre langue et discours* (pp. 13-24). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). Presses Universitaires de France.
- Doquet, C., Revelli, L. & Moysan, A. (2021). Écriture et forme scolaire : spécificités de transcription et de traitement. *Langue française*, 3, 21-36.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.
- Ginzburg, C. (2010). *Mythes emblèmes traces*. Verdier
- Gourdet, P. & Roubaud, M.-N. (2022). Les discours grammaticaux sur le verbe par des élèves de CE2 et de CM2. Mise en perspective des performances et des connaissances des élèves. *Scolia*, 36, 111-131.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente, Apprendre à évaluer*, Vol. 3, 208, 53-64.
- Legallois, D. & Vajnovsky, A. (2021). Proposition pour une conception modale des noms dits sous-spécifiés. *Corela*, HS-34 [En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.13617>]
- Le Goff, F. (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». *Recherches*, 55, 65-87.
- Mann, W.C. & Thompson, S.A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Moysan, A., Vinel, É., Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196 [En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>]
- Pilorgé, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves.

- Pratiques*, 145-146, 85-103.
- Plane, S. (2022). Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture. *Recherches*, 77, 107-129.
- Promonet-Thérèse, A. (2024). *Le concept de trace, au cœur de l'enseignement, au service des apprentissages*. Volume II – Note de synthèse HDR. Université Lyon 2.
- Romain, C. & Roubaud, M.-N. (2012). Naming in pupil writings (9 to 14 years old). In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measure* (Chapter 12, pp. 211-231). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Roubaud, M.-N. (2000). *Les constructions pseudo-clivées en français contemporain*. Champion.
- Roubaud, M.-N. (2017). Le français écrit : transcription et édition. *Corpus*, 16, 113-131.
- Roubaud, M.-N. (2024). Empreintes syntaxiques : des procédés pour affecter du lexique et développer les textes (élèves de 8 à 11 ans). Dans S. Mazziotti, A. Moysan, L. Pallanti & C. Reversé (eds.), *Colloque E-CALM : Analyser de grands corpus scolaires et universitaires. Des questions pour la recherche et pour la formation (E-CALM 2022)*. Bordeaux, France, 28-30 juin 2022. EDP sciences : SHS Web of Conferences, Volume 186. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418602006>
- Sabio, F. (2003). L'écriture cérémonieuse chez les enfants : quelques exemples d'intégration grammaticale. *Rivista de psicolinguistica applicata*, III (I), 79-90.
- Similowski, K. (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écrire des épisodes de robinsonnades au cycle 3*. Paris: Thèse en sciences du langage. Université de Paris-Sorbonne.
- Similowski (2018). Du lire dans l'écrire : ce que les maitres repèrent et évaluent dans les écrits d'élèves. *Le français aujourd'hui*, 203, 87-98.
- Similowski, K. & Lecomte, V. (2023). Que corrigent les enseignants et les élèves à l'école primaire ? *Recherches*, 79, 129-151.

Annexes

Annexe 1. Le grand brouillon avec les annotations d'une enseignante



Annexes 2

a) Versions manuscrites du texte de Basile

- Version 1 <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2FSIMILOWSKI%201-1%2FG1V1%2FScans>

Clement était tout seul, ~~parce~~ il avait perdu ses parents et sa famille. D'abord, il commença par explorer l'île : elle était petite, il y avait des animaux mais aucune trace d'humain. Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il ~~constata~~ fabriqua de ses propres mains un cabane dans les ~~arbres~~ arbres avec des feuilles de palmiers, des lianes et des branches de bois morts. Il prit des fougères, beaucoup de fougères pour faire un matelas confortable et ~~par~~ se coucha, il avait froid mais Clement se ~~est~~ endormi aussitôt. Le matin, il ~~se~~ vit une cascade non loin ~~venue~~ d'ici, il decida d'y aller, il goûta l'eau et se dit qu'elle était potable et qu'il pourrait en amener jusqu'à sa cabane. Il prit des bambous, les ~~attacha~~ attacha ^{des bambous} de la cascade à la cabane, l'eau coulait à l'intérieur et comme ça, il eu de l'eau potable. Il chercha des fruits et en trouva une quantité qui pouvait le nourrir pendant 2 semaines environ, une semaine plus tard, il fit un discours incroyable, il trouva une boîte de munitions et un fusil, comme ça il pouvait se protéger des bêtes sauvages. Un jour, Clement vit des singes il réussit à en tuer 2 car les autres se ~~étaient~~ enfuis. Le soir, il fit un feu et goûta les singes, ils n'avaient pas bon goût mais c'était très ~~bon~~ nourrissant. Le lendemain matin, il se promenait soudain un anacarde l'éclaircit

Il Clement ne mourut pas mais car les singes lui jetaient des noix de coco. Il fit un ~~autre~~ autre cabane, une où il utilisait l'eau pour se doucher et la ~~autre~~ autre pour stocker la nourriture. Un jour, il se dit qu'il avait envie de partir mais comment, il fit donc un radeau ~~et~~ ^{avec} des troncs d'arbres, il prit des feuilles pour le voile et son ~~son~~ s'en alla à la lumière du petit matin.

- Version 2 (réécriture) <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1?path=%2FSIMILOWSKI%201-1%2FG1V2%2FScans>

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempête, avait brutalement viré, il était tard, il décidait de se coucher dans une grotte qui se trouvait à l'embouchure. Le lendemain matin, il constata sa situation, les murs de la grotte et le sol étaient couverts de bambou recouvert de feuilles de figuier. À un peu plus loin, au milieu de sa maison, se trouvait une grande pierre où des animaux venaient brouter quelque fois, soudain, il eut une idée lumineuse, il pensa de trouver les racines de branches de bois mort et de feuilles de palmier. Puis il trouva des cocones de papillons et des chenilles donc il en cueillit une énorme quantité.

Chaque matin, il allait chercher ses pig riages. Un jour, il trouva deux chenilles. Il prit leur peau pour faire ses couvertures. En fin d'après-midi, dans la nuit de l'île, il trouva de l'argile rouge, il fit des plats. Un jour, il trouva son bateau échoué, il alla dans sa cabane cabine et prit son fusil. De retour à la cabane, il creusa un fossé en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de gallettes recouvert de sassa blanc, puis de collage de terre plate, il mit des racines de lianes et des racines de jonc. Dans le fossé, il mit deux radotilles, il les planta, mit les radotilles sur son lit, et mit les deux radotilles dans un coin. Puis, il trouva, en creusant l'île, un bûche de bois, il le ramena dans sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le bûche, avec lui 2 gros saumons et brochet qu'il fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en creusant dans les rochers, il trouva une corne qui venait de s'envoler et trouva une œuf dans un nid de la corne. Il entra chez lui, prit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le munga puis alla se coucher.



b) Versions informatisées du texte de Basile

- Version 1

B

Clement était tout seul, perdu-il avait perdu ses parents et sa famille. D'abord, il commença par explorer l'île : elle était petite, il y avait des animaux mais aucune trace d'humain. Il était 6h30 et Clement n'avait toujours pas trouvé d'abri. Il ~~construi~~-fabriqua de ses propre main un cabane dans les # arbres avec des feuilles de palmiers, des lianes et des branches de bois morts. Il pris des fougères, beaucoup de fougères pour faire un matelas confortable et puis-se coucha, il avait froid mais Clement # s'endormi aussitôt. Le matin, il # vit une cascade non loin # d'ici, il decida d'y aller, il gouta l'eau et se dit qu'elle etait potable et qu'il pourai en amener jusqu'à sa # cabane il pri des bambous, les relia ralia
des bambous
de la cascade à la cabane, l'eau coulait à l'interieur et comme ça, il eu de l'eau potable, . # # Il chercha des fruits et en trouva une quantité qui pouvait le nourrir pendant 2 semaines environ, une semaine plus tard, il fit une découverte incroyable, il trouva une boîte de munitions et un fusil, comme ça il pourait se protéger des bêtes sauvages. Un jour, Clement vit des singes il réussit a en tuer 2 car les autres s#était enfuis. Les-soir, il fit un feu et gouta les singes, ils n'avait pas bon goût mais c'était très nour-
nourissant. Le lendemain matin, il se promenait soudain un anaconda l'étrangla#
il-Clement ne mourut pas mais car les singes lui jettèrent des noix de coco
Il fit-un-#autres cabanes, une ou il utilisa l'eau pour se doucher et l'#autre pour stocker la nourriture. Un jour, il se dit qu'il serai
avec
temps de partir mais comment, il fit donc un radeau et-un
des troncs d'arbres, il prit des feuille pour la voile et sen s'en
alla a la lumière du petit matin

1

- Version 2 (réécriture)

B2

Il s'était retrouvé seul, son bateau, lors d'une tempête, avait heurté un récif, il était tard, il ~~da~~-décida de se coucher dans une grotte qu'il venait d'apercevoir. Le lendemain matin, il construisit sa maison, les murs, le toit et le sol était ~~v~~-fait avec des bambous recouvert de feuilles de figuier. A un peu près cent mètres de sa maison se trouvait une grande prairie où des animaux venait brouter quelque fois, soudain, il eut une ~~idées~~-idée lumineuse, il creusa des trous les recouvrit de branches de bois-~~mo~~ mort et de feuilles de palmiers. Puis il trouva des cocotiers des poiriers et des citronniers donc il en cueillit une énorme-quantités quantité.

Chaque matin il alla vérifier ses ~~pig~~ pièges. Un jour, il trouva deux chevreux. Il prit leur peaux pour faire ses couvertures. En fin d'après midi dans le sud de l'île, il

puis il

trouva de l'argile rouge ~~##~~ en fit des plat. Un jour, il trouva enfin son bateau échoué, il alla dans sa ~~enle~~-cabine et prit son fusil. De retour a la cabane, il creusa un fossée-en forme de rectangle, pour son lit, il fit un lit de galets recouvert de sable blanc, puis de dallage de pierre plage, il mit des peaux de biques et des nattes de jonc. Avec le fusil, il tua deux volatiles, il les pluma, mit les plumes sur son lit, et mit les deux volatiles dans un coin. Puis, il trouva, 1 en explorant l'île, un baton très pointu, il ~~les~~ ramena dans ~~sous~~sa cabane. Le lendemain matin, il alla sur la crique et avec le baton, ~~essa~~-tua 2 gros saumon et 1 brochet puis il les fit cuire dans des pots d'argile. Un mois plus tard, en cherchant dans les roseaux, ~~#~~ il vit une cane qui venait de

le

s'envoler et trouva une-œuf dans ~~un~~ nid de la cane. Il rentra chez lui, mit une pierre plate dans le feu, un peu plus tard, il la sortit mit l'œuf dessus et le mangea puis alla se coucher.