

Exploiter un corpus scolaire d'écrits collaboratifs : questions méthodologiques

Marie-Laure Elalouf

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

Yelle Koulibali

CY Cergy Paris Université

ÉMA - ÉA 4507

Pour citer cet article : Elalouf, M.-L., Koulibali, Y . Exploiter un corpus scolaire d'écrits collaboratifs : questions méthodologiques, 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/1371-exploiter_corpus_ecrits_scolaires

Résumé : Cet article analyse les choix méthodologiques effectués pour exploiter un sous-corpus d'écrits scolaires collaboratifs issus du protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale. À partir des versions successives produites par un groupe d'élèves et de l'enregistrement de leurs interactions, il s'agit de comprendre la dynamique fragile de l'écriture collaborative en contexte scolaire. L'étude articule trois types de données : la conception du dispositif d'écriture, sa mise en œuvre effective en classe, et les traces complémentaires de l'activité des élèves, notamment les avant-textes et les échanges oraux. L'analyse s'appuie sur les travaux sur les situations oralographiques, qui permettent d'observer les opérations d'élaboration textuelle « en train de se faire ». L'article montre que les interactions entre élèves révèlent des négociations, des reprises-modifications et des ajustements qui génèrent la mise en mots, mais aussi des phénomènes de régulation et de conversation propres au contexte scolaire. Ces catégories, spécifiques à un public captif et à une écriture collaborative novice, nécessitent d'adapter les outils d'analyse issus des rédactions conversationnelles d'adultes. L'étude met ainsi en évidence l'intrication complexe entre préparation, formulation, commentaires et régulations, et propose des observables permettant une analyse textométrique de tels corpus.

Mots clés : Corpus ÉMA-Écrits scolaires, Cycle 3, Écriture collaborative, Oralographie, Avant-texte, Régulation scolaire, Reprises-modifications

L'un des sous-corpus du corpus ÉMA-écrits scolaires (KAR-KOLIBALI) est constitué des versions successives d'écrits produits en groupe dans le cadre d'un protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale décrit dans l'article du même nom (Bensadia, Elalouf & Valma, 2026). Pour interpréter la dynamique d'élaboration de ces écrits et les obstacles rencontrés, il est apparu nécessaire de compléter le recueil et de dégager des catégories d'analyse, sans céder au vertige de l'accumulation des données. Ce sont ces choix méthodologiques qu'expose cet article à partir de l'étude d'un corpus limité : l'enregistrement des échanges de quatre élèves ayant produit les versions consultables en KAR-KOULIBALI 1-1, groupe 1 (Annexe 1).

Ce qu'on appelle *situations oralographiques*, depuis les travaux de Marie-Madeleine de Gaulmyn et son équipe (2001), sont des situations finalisées par une production qui suppose la résolution collective et verbalisée de problèmes d'écriture. À ce titre, elles produisent différents types de traces qui éclairent le processus d'écriture. Les opérations peuvent y être observées en train de se faire, accompagnées des commentaires et négociations qui jalonnent l'avancée du texte. L'enregistrement apparaît ainsi comme un complément nécessaire à l'interprétation d'un corpus d'écrits scolaires. Dans un contexte où les élèves et l'enseignante expérimentent pour la première fois l'écriture collaborative, il est également une source d'information sur les potentialités de celle-ci en termes d'apprentissage et sur les dysfonctionnements appelant des régulations.

Nous nous interrogerons sur le type de données à recueillir pour rendre compte d'une écriture collaborative dans le cadre scolaire (1), puis nous chercherons à dégager des catégories pour analyser la rédaction conversationnelle présidant à l'élaboration de ces écrits (2). Cela nous conduira à proposer des observables pour analyser la dynamique fragile, semée d'obstacles, conduisant à la production de textes dans leurs différentes versions (3).

1. Quel type de données recueillir ?

Pour rendre compte de l'élaboration des écrits produits dans le sous-corpus étudié, trois ensembles de données ont été mises en relation, répondant à trois questions : comment le dispositif d'écriture a-t-il été conçu ? comment a-t-il été mis en œuvre ? quelles traces supplémentaires de l'activité des élèves sont-elles nécessaires pour interpréter les différentes versions écrites ?

1. La conception du dispositif d'écriture

La recherche collaborative dans laquelle a été conçu le protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale a réuni des formateurs, des enseignants en formation, enseignants-chercheurs et des doctorants. Elle est présentée dans l'article précédent (Bensadia, Elalouf & Valma, 2026) et de façon plus exhaustive dans la thèse de Yelle Koulibali (2023 : p. 120 à 140). Le constat de départ est que le brouillon, tel qu'il se pratique généralement au cycle 3, contribue peu à l'autonomie scripturale : la

production d'un brouillon linéaire destiné à être recopié au propre favorise une conception étroite du processus de textualisation où l'anticipation et la réflexion ont peu de place ; elle limite ainsi les évolutions à des modifications de surface (Boré, 2000). Or, des alternatives existent à ce type d'entrée dans l'écriture (Kervyn & Faux, 2014, Kervyn, 2025). Avec le concept d'*avant-texte*, la génétique textuelle, a attiré l'attention sur « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont des traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit » (Fénoglio & Chanquoy, 2007, p. 5). Une place est faite à l'avant-texte dans le protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale mis en œuvre dans des classes de 6^e et 5^e en éducation prioritaire (Koulibali, 2023). Les élèves sont invités à noter individuellement toutes les associations d'idées que le sujet leur inspire, qu'elles se présentent sous forme de mots, de dessins ou de schémas, et à l'issue d'une mise en commun, ils sont regroupés par 3 ou 4 selon leurs propositions. Ils sont ensuite amenés à définir collectivement les attendus de la consigne. Puis au sein de chaque groupe, ils doivent s'accorder pour proposer une première version que le professeur annoté en adoptant une posture de lecteur naïf (Pilorgé, 2010) pour relancer l'écriture.

Participant à cette recherche, Karine Bensadia a expérimenté le protocole en accompagnement personnalisé en 2016-17 et l'a analysé dans le cadre de son mémoire de master MEEF4 *Formation de formateurs d'enseignants*. Puis, elle l'a mis en œuvre en classe entière entre 2017-18 et 2020-21 tout en l'analysant et l'adaptant, grâce aux échanges au sein du séminaire. La consigne de découverte du sujet ouvrait sur une pluralité sémiotique, rompant avec le brouillon linéaire :

Avant de commencer à raconter votre histoire, écrivez, sur cette feuille, les idées, pensées, les réflexions qui vous viennent en lisant la consigne du sujet d'expression écrite.

Le professeur rend compte dans son mémoire des difficultés rencontrées lors de cette première expérimentation :

Le travail s'est avéré long et fastidieux car, d'une part j'expérimentais pour la première fois ce dispositif et, d'autre part, les élèves n'avaient pas eu l'occasion par le passé d'exprimer le ressenti, les pensées, les réflexions qui les traversaient à la lecture d'un sujet d'écrit. Il m'a fallu leur expliquer qu'en écrivant, notre cerveau était capable d'images mentales – tout comme en lecture – et que c'était ces images mentales qu'ils devaient essayer de restituer.

L'analyse des difficultés rencontrées lors de la première expérimentation a permis au professeur de comprendre les obstacles à la mise en activité et de faire percevoir les liens entre la mobilisation d'images mentales en lecture et en écriture. Ce souci de clarté cognitive se retrouve dans les documents du professeur.

1. 2. Le mise en œuvre du dispositif d'écriture

Le plan de séquence établi par le professeur permet de comprendre comment le projet d'écriture se construit en interaction étroite avec les activités d'oral, de lecture et d'étude de la langue (Annexe 2). Engagés dans une enquête littéraire sur l'utilisation du personnage du monstre dans les contes, les élèves ont réuni des textes et des documents iconographiques, ils les ont confrontés, en ont dégagé les points communs et ont débattu de la question avant de découvrir le sujet à la séance 3 et d'évoquer individuellement ce que la consigne leur inspire.

LE MONSTRE AUX LIMITES DE L'HUMAIN (séquence 1)

Expression écrite (séance 4)

Par groupes de trois ou quatre élèves, rédigez un récit imaginaire avec un personnage monstrueux.

Vous rédigerez votre récit aux temps du passé et imaginerez des actions extraordinaires.

Ces actions devront se suivre de manière logique (dans le temps et dans l'espace).

Encadré 1. La consigne.

En séance 4, après avoir étudié la morphologie des temps du récit, les élèves ont défini collectivement les attendus du sujet et engagé l'écriture de la version 1. Ils établissent la carte d'identité de « leur » monstre en séance 5 après avoir réfléchi à ce qui fait d'un personnage un monstre. L'écriture de la version 2 en séance 6 bénéficie d'un apport sur les valeurs des temps du récit (CO-6-2018-KAR-G1-D1-(6 et 8).png).

Enfin, l'écriture définitive en séance 8 est précédée par une lecture à haute voix par le professeur de l'écrit collaboratif et d'un échange avec chaque groupe sur des pistes d'amélioration. Les inévitables décalages entre la mise en œuvre projetée et la mise en œuvre effective exigent une vigilance méthodologique. En l'absence de captation vidéo complète, il a été possible de vérifier à partir de l'enregistrement du groupe que l'ordre a été suivi, mais les durées des séances d'écriture allongées, notamment pour permettre à l'enseignante de relire avec chacun des groupes leur seconde version.

Avoir accès aux choix de mise en œuvre est essentiel pour interpréter des écrits qui s'élaborent « *dans et par* le contexte scolaire » (Boré, 2004). Nous serons attentives à la présence ou non de traces de ce tissage dans les échanges entre élèves. Mobilisent-ils les caractéristiques du monstre au moment de s'accorder sur le personnage de leur récit ? Discutent-ils du choix d'une forme temporelle plutôt qu'une autre ?

1. 3. Les traces de l'activité des élèves

Les traces permettant d'appréhender l'activité d'écriture collaborative en complément des versions écrites visent à répondre à deux questions : comment chacun des membres du groupe

- envisage le sujet avant de s'engager dans l'écriture collaborative ?
- contribue à l'écriture collaborative ?

La découverte du sujet est investie de façon très différente par les membres du groupe dont les échanges ont été recueillis. Jessy, qui va se révéler leader du groupe, évoque un conte entrant dans la catégorie de ceux étudiés en classe, mais ayant fait l'objet d'adaptations pour la jeunesse, tout en se projetant joyeusement dans la situation d'écriture.

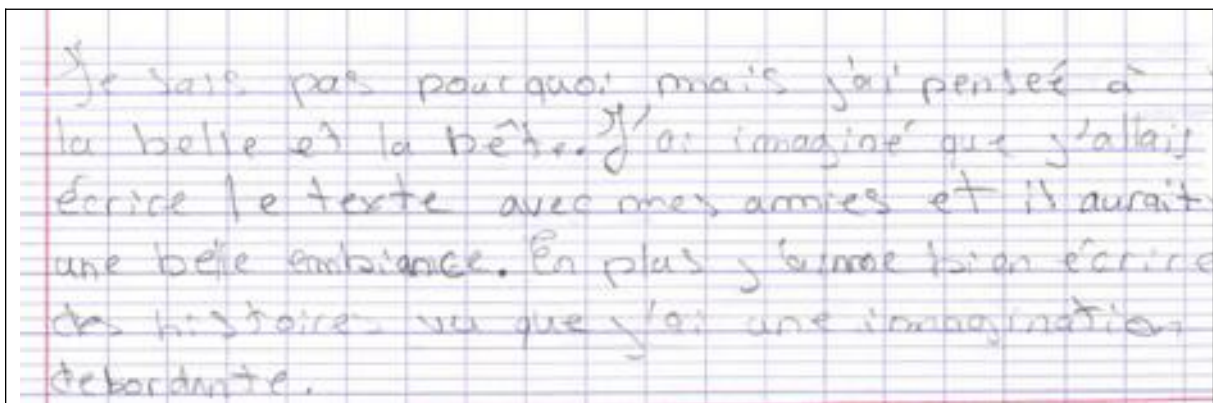


Figure 1. Avant-texte de Jessy.

Pour Adriana et Irina, c'est le caractère difforme du monstre ou sa cruauté que traduit leur dessin.



Figure 2. Avant-textes d'Adriana et Irina.

Quant à Elias, seul garçon du groupe, plus en retrait, il ne produit aucun avant-texte. Est-ce un refus de l'exercice d'évocation ou de l'activité d'écriture elle-même ? Seul un échange avec l'élève permettrait de l'élucider. Ces productions illustrent la variation idiosyncrasique des modes d'entrée dans l'écriture. Comme le montre Bernadette Kervyn (2025, p.57), « il paraît indispensable d'enseigner et d'imposer un ralentissement du démarrage de l'écriture et une préparation de celle-ci pour voir apparaître des procédures variées, au niveau de leurs formes et de leurs fonctions ». S'agissant d'une préparation à l'écriture collaborative, cette exploration pluri-sémiotique est moins une préfiguration du récit qu'une préparation à négocier un objet de discours commun, ce que l'explicitation collective des attendus du sujet vise à renforcer. La recherche de documents iconographiques vise le même objectif, mais dans le cas présent, elle peut aussi renforcer les stéréotypes. La redondance des images d'un groupe à l'autre laisse penser que les élèves ont retenu les premières pages d'un navigateur de recherche : un article sur le monstre du Loch Ness (CO-6-2018-KAR-G1-D1-(11, 12 et 14).png ; des représentations de Gremlins (CO-6-2018-KAR-G1-D1-(15 et 16).png) et de monstre marin (CO-6-2018-KAR-G1-D1-(9 et 13).png). Faire converger des imaginaires si différents et un refus d'écriture peut relever de la gageure.

Le recueil des échanges entre élèves s’est fait dans des conditions écologiques sans autre observateur que le professeur gérant simultanément plusieurs groupes dans des conditions sonores nécessitant des régulations. Un enregistreur a été placé sur la table d’un des groupes¹. L’écriture s’est étendue entre le 14 octobre et le 7 décembre 2017 ; nous disposons de 4 heures 37 minutes d’enregistrement, correspondant aux différentes versions scannées, transcrites et annotées.

Étapes de l’écriture	Oral colla- boratif	Texte : référence sur ORTOLANG	Nombre de mots écrits
Écriture de V1	49’57	CO-6-2018-KAR-G1-D1-(1).png	120
Relecture de V1	11’33’’	CO-6-2018-KAR-G1-D1-(1).png : Correction des erreurs soulignées	
Fiche d’identité du monstre	46’30’’	CO-6-2018-KAR-G1-D1-(7).png	85 + dessin de Gremlins sans rapport avec le personnage décrit
Début de V2	8’47’’	CO-6-2018-KAR-G1-D1-(2 et 3).png	330
Relecture et suite V2	50’27’’		
Relecture et fin de V2	46’30’’		
Relecture complète de V2	35’39		
Relecture orale de V2 avec le professeur	27’32’’		
Version définitive annotée par le professeur		CO-6-2018-KAR-G1-D1-(4-5).png	330
Grille d’évaluation		CO-6-2018-KAR-G1-D1-(10).png	

Tableau 1. Les étapes de l’écriture.

Ces enregistrements n’ayant pu être exploités par Yelle Koulibali lorsqu’elle a recueilli, transcrit et annoté le corpus de sa thèse, ils viennent apporter un nouvel éclairage sur la mise en œuvre du protocole d’accompagnement à l’autonomie scripturale. Ils ont été transcrits par Turbo scribe², puis relus et corrigés, mais le niveau sonore et les chevauchements dans les tours de parole n’ont pas permis de résoudre tous les problèmes de transcription et les changements d’interlocuteurs n’ont pas toujours été identifiables.

¹ Les représentants légaux des élèves ont donné leur consentement éclairé pour cet enregistrement aux seules fins de recherche et de formation. Les prénoms des élèves ont été modifiés.

² Au moment de la transcription, nous n’avions pas encore accès à la transcription sécurisée sur Humanum.

Dans l'interaction entre le dispositif conçu et mis en œuvre par le professeur et les investissements dans l'écriture plus ou moins marqués de chacun des élèves réunis pour une écriture collaborative, une dynamique se dessine dont il s'agit d'appréhender le mouvement.

2. Comment dégager des catégories pour rendre compte de la dynamique de l'écriture ?

2.1. Apports des recherches sur les écrits oralographiques

Les recherches sur les écrits oralographiques (Krafft & Dausendschön-Gay, 1999 ; de Gaulmyn *et al.*, 2001) ont d'abord concerné des adultes volontaires produisant en binôme un texte appartenant à un genre relevant d'une connaissance partagée. Cela permet un co-ajustement qui peut se dispenser d'explicitation, par exemple lorsqu'il s'agit de « choisir le *format de description* », « les interactants préférant nettement les démonstrations aux argumentations (Krafft & Dausendschön-Gay, 1999, p. 61). Dans ce travail essentiellement centré sur la formulation, l'alternance des prises de parole permet de dégager un modèle :

*On constate la régularité cyclique des opérations pour produire le texte selon une sorte de scénario répété phrase après phrase. On constate aussi que la nature des unités de traitement du texte est fonction de ces opérations. La phase initiale d'élaboration envisage le contenu et la forme générale du texte entier et de ses parties (inventio et compositio) ; l'élaboration proprement rédactionnelle (elocutio) se consacre à la formulation des unités syntagmatiques dans le cadre des contraintes d'un projet de phrase limitée par un point. Les phases de contrôle et de révision qui accompagnent l'inscription examinent les unités morphologiques. La relecture de la phrase inscrite assure le retour à l'unité textuelle et la transition avec le cycle d'opérations suivant. (de Gaulmyn *et al.*, 2001, p. 38).*

L'écriture collaborative que nous avons observée concerne un groupe de quatre élèves qui expérimentent pour la première fois ce mode d'interaction ; ils constituent un public captif qui n'adhère pas nécessairement et continuent à la tâche. On examinera comment fonctionne l'ajustement entre les interactants et on se demandera si l'on observe le retour régulier de ces mêmes opérations ou si leur nature, leur nombre et leur distribution varient.

Dans ce travail de formulation et de reformulation, « [l]e texte paraît se constituer de lui-même par une sorte d'auto-genèse » (de Gaulmyn *et al.*, 2001, p. 40). Apothéloz (2000) voit, dans la façon dont les interactants répètent avec ou sans modification et complètent un énoncé en cours d'élaboration, le jeu de deux mécanismes : l'héritage d'une formulation antérieure et la projection vers des continuations potentielles. Et il ajoute « Dans ces séquences autonymiques, le problème fondamental pour les participants est d'identifier le rapport qu'il y a entre la dernière formulation produite et

une formulation précédente produite par le partenaire ou par le même locuteur. » (Apothéloz, 2000, p. 36). On pourra se demander comment les différents élèves du groupe interprètent ce rapport, quels désaccords cela suscite et comment cela affecte la dynamique du texte. Mais les forces centrifuges qui perturbent l'attention conjointe au texte en cours d'élaboration travaillent aussi les conversations rédactionnelles des adultes, avec des effets parfois positifs :

À d'autres moments leurs actions sont disjointes, non synchronisées, divergentes : ils ne traitent pas de la même unité textuelle, ils ne travaillent pas au même rythme, ils opèrent des retours en arrière, des accélérations. D'où des décalages, des parasitages, des brouillages, mais aussi des échos, des résurgences inattendues d'éléments antérieurs qui relèvent du contexte large de l'interaction et non du contexte immédiat. Or c'est ce désordre qui est productif et qui forme le tissu de l'interaction, vue comme un faisceau tressé plutôt qu'une chaîne d'activités en succession logique. (de Gaulmyn et al., 2001, 41).

On s'interrogera sur cette notion de désordre productif en se demandant si elle peut s'appliquer à certaines phases de l'oral collaboratif entre élèves. Plus généralement, on examinera s'il est possible de transposer les catégories d'analyse élaborées à partir de rédactions conversationnelles d'adultes à des interactions scolaires ; on cherchera si l'on y retrouve les unités de traitement identifiées dans les rédactions conversationnelles d'adultes, faisant alterner le global (texte) et le local (unités syntagmatiques), et si les modes de synchronisation sont comparables.

2.2. La spécificité du corpus oral et son traitement

L'écoute répétée des enregistrements a visé, autant que faire se peut, à identifier les changements d'interlocuteurs, tâche difficile compte tenu du niveau sonore, des différences peu marquées entre les voix et des chevauchements. Les points d'appui linguistiques ont été l'incomplétude syntaxique ainsi que les marques d'accord et de désaccord qui ponctuent les prises de parole : *Non* et *sinon*, pour le désaccord, et pour l'acquiescement *oui*, *ouais*, et dans une moindre mesure *OK*, *wesh* et *si*.

On illustrera ce phénomène général par un extrait de l'élaboration de la fiction qui précède la mise en mots. Jessy a interrogé chacun des participants pour savoir s'ils souhaitaient que le monstre soit gentil ou méchant (1'52" à 2'25", début de la version 1).

Ah non je sais il pourrait être devant les gens gentil mais le soir + à certaine heure + §

ouais genre le matin il est gentil et tout personne a peur de lui mais le soir il est §

ouais il est + est méchant il fait des trucs + méchants c'est pas mal ? §

ouais §

oui ou non ? §

oui Il pourrait vivre dans §

mais non il vit avec les hommes parce que personne a peur de lui §³

La démarcation de chacune des prises de parole se signale par un adverbe affirmatif (en gras) ou négatif (souligné). Une alternative au choix entre un monstre gentil ou méchant surgit avec « Ah non ». L'élève qui adhère à la nouvelle proposition, avec « ouais », interrompt sa camarade pour reprendre l'opposition entre le comportement du personnage le matin et le soir. Elle est à son tour interrompue par une autre élève qui acquiesce, complète la phrase et soumet l'évaluation de la proposition au groupe qui est invité à se prononcer franchement : « oui ou non ? ». Mais adhésion ne signifie pas convergence des imaginaires. Elias, le garçon plus en retrait, reste sur son idée déjà écartée par les autres « oui il pourrait vivre dans ». Il n'a pas le temps de dire « une grotte » qu'il est contredit par Jessy « mais non », qui argumente avec « parce que ». La négociation des modifications traduit ainsi des rapports de force au sein du groupe : certaines sont adoptées dans une dynamique de formulation chorale, d'autres sont rejetées et certaines font l'objet de justification.

La seconde étape dans le traitement de la transcription a consisté à identifier les segments autonymiques par lesquels le texte s'élabore à l'oral. Sur le plan prosodique ont été repérées les dénivellations intonatives marquant l'oralisation de l'écrit et les ralentissements du débit lors de la dictée. Sur le plan syntaxique, l'attention s'est portée sur la segmentation de l'énoncé et les différentes formes de reprise (Boré, 2017) avec ou sans ajout ou remplacement : autoreprises, reprises par un tiers ou répétition chorale. Sur le plan lexical, la fréquence des verbes de parole, au premier rang desquels le verbe *dire*, signale le caractère dialogique de ces interactions. Par les variations du pronom sujet et du temps employé, le verbe *dire* assume l'héritage (Apothéloz, 2000, p. 35) du texte en cours d'élaboration (« j'ai dit », « on avait dit ») et la projection vers des continuations possibles (« je dirais », « on va dire »). La notion de *reprise-modification* s'est révélée particulièrement euristique pour décrire les mouvements discursifs qui allient continuité et déplacement, lequel est « constitutif de la circulation du sens » (François 2002 : 18). En effet, le retour sur le *déjà-dit* ne se limite pas à la textualisation mais atteste d'une réflexivité tant dans la préparation de la mise en mots que dans les commentaires qu'elle suscite.

³ Les conventions de transcription de l'oral sont ceux du GARS, adaptés à la transcription d'interactions scolaires par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane dans l'ouvrage *Enseigner l'oral à l'école primaire*, 2004, Hatier. Les pauses sont marquées par +, ++ ou +++ (selon leur longueur) et les changements d'interlocuteur par §. Le seul signe de ponctuation maintenu est le point d'interrogation qui permet de désambiguïser des phrases de construction identique. Les passages non déchiffrés sont notés XXX. Les segments autonymiques sont en italiques.

On illustrera ces mouvements par cet extrait de l'élaboration de l'incipit (oral collaboratif de 9'30" à 10', début de la version 1) : les verbes introducteurs de discours direct sont précédés de la balise D@, les segments autonymiques sont en italiques, les reprises sont précédées de R@ et les modifications de M@, balisage qui pourra être étendu dans une analyse textométrique :

Bref, on va D@écrire ++*Il était une fois* ++ et après c'est bon + *un gentil* ++
c'est un enfant ou un adulte ? §

c'est un R@adulte. §

ok + *un R@gentil homme* §

mais non, c'était pas un R@adulte + M@*un adolescent*

un R@gentil R@adolescent §

ah **oui**, *un R@adolescent* §

un M@ado +++

Tchou tchou tchou allô ? allô la Terre ? non, allô la Lune, ici la Terre § *un XXX*
++ réveille-toi, non ? tout le monde dit ses idées + t'es là ? §

bref + R@*il était une fois un gentil @Mpetit* +++ §

non, pas R@petit §

non, R@*un adolescent* §

R@*un adolescent* + ou M@*un lycéen* §

R@*un gentil adolescent* §

ouais, R@*un gentil lycéen* §

en tout cas, il est allé à l'école §

ouais § *moitié loup garou* §

R@ *un gentil adolescent qui avait un secret* §

et quel ++ §

un gros R@secret. §

ouais §

un M@méga R@secret§

On constate une élaboration mot à mot de l'incipit, qui avance par des reprises modifications sur l'axe paradigmatique et syntagmatique, interrompues par des temps de négociation (questions, réponses et objections « enfant »/ « adulte »/ « adolescent »), de remobilisation (injonctions « réveille-toi »), de commentaire (« en tout cas »).

2.3. Les catégories d'analyse

Une fois repérés les changements d'interlocuteurs et les segments autonymiques, il a fallu dégager des catégories d'analyse qui rendent compte de la spécificité de ce dialogue collaboratif qui se réalise « *dans* et *par* le contexte scolaire » (Boré, 2004) ; les catégories de la rhétorique utilisées pour décrire les rédactions conversationnelles d'adultes (de Gaulmyn *et al.*, 2001, p. 38) ne suffisant pas à le faire.

La catégorie de la **régulation** réunit les dimensions du contexte scolaire qui structurent l'activité : elle concerne la gestion du temps et du cadre de travail pris en charge par les élèves (« mais on vous entend trop + taisez-vous » à l'attention des autres groupes, « bref revenons aux choses sérieuses ») ; les interventions du professeur en direction du collectif ou d'un groupe en particulier mais aussi la façon dont le groupe s'approprie la consigne d'écriture pour négocier la collaboration finalisée par la tâche à produire (« déjà il faut un titre »), régule l'activité d'écriture-relecture-réécriture (« Bon on commence à écrire », « après t'écrits trois petits points ») et fait des liens ou non avec la séquence d'enseignement (une référence seulement à un conte lu à la séance 6 : « comme l'histoire que la prof nous avait fait écouter là § ouais § Shéhérazade »).

La **préparation de la mise en mots** comprend la négociation du projet global (« déjà vous vous voudrez que le monstre soit comment ? gentil + méchant ? ») et l'élaboration collective de la fiction, dont un exemple a été commenté en 2.2 (premier extrait).

La **mise en mots** correspond à l'élaboration du texte qui sera dicté à l'élève scripteur. Le terme de *mise en mots*, repris à Frédéric François (2004) est particulièrement adapté à caractériser la dénivellation entre l'élaboration de la fiction et celle de l'écrit oralisé, qui avance par reprises modifications comme on l'a vu en 2. 2 (second extrait). Le syntagme stabilisé est ensuite dicté mot à mot. Dictée laborieuse, appelant des répétitions. On constate que l'écriture de ce qui peut sembler une séquence préconstruite très fréquente – *un jeune lycéen* – ne va pas de soi. L'élève qui tient le stylo isole chaque mot à écrire, et celle qui dicte compte les mots « écris + t'as écrit un deux trois ».

La mise en mots permet une objectivation du texte en cours d'élaboration qui suscite des **commentaires** de divers ordres. Ils peuvent porter sur le passage de l'oral à la graphie (« il était une fois ? j'ai pas fait la liaison, c'est pas grave »), la calligraphie, l'orthographe, la ponctuation noire ou blanche. À ces commentaires formels s'en ajoutent d'autres qui remettent en jeu la mise en mots, qu'ils portent sur un mot, une construction, une portion de texte ou plus globalement sur la cohérence du texte, son appartenance générique. Tantôt interrogatifs, tantôt assertifs, ils donnent à voir les divergences dans l'interprétation de la tâche et du projet d'écriture, comme ici où les attendus du sujet – écriture aux temps du passé – sont rappelés puis remis en question : « non faut écrire au passé simple § non même pas § *jette un sort* ».

Enfin, la **conversation** ne peut être traitée comme un bruit négligeable. Catégorie absente des analyses de rédactions conversationnelles entre adultes, elle est spécifique d'un public captif en contexte scolaire. Elle peut être parallèle à la mise en mots (« vous êtes redevenus amis ? ») ou être suscitée par elle « *Quentin accepta § avec plaisir de l'aider § plaisir plaisir ça c'est trop le prénom des congolais Plaisir* ». Souvent limitée à un échange, elle peut prendre des proportions plus importantes, lorsqu'une tâche est déléguée à une seule personne du groupe (recopier un brouillon, faire le dessin du monstre qui se révélera sans rapport avec le personnage décrit dans la fiche d'identité) ou interrompre la tâche collective quand la connivence qu'elle suscite entre les trois filles les fait glisser d'un jeu sur l'identité à une mise en scène fantasmée de l'intime (« § mais y a trop de congolais qui s'appellent *Plaisir* (RIRES) § c'est normal c'est des XXX § non. § *Plaisir + Gloire + § c'est ça Gloire ++ Christ Bonheur § Bonheur + non +* parce que les Congolais +++ il m'a appelé sur le petit téléphone (...) »).

Si l'on compare ces catégories au cycle d'opérations observées phrase après phrase dans les rédactions conversationnelles d'adultes, on constate l'importance de deux catégories en tension, caractéristiques du contexte scolaire – la régulation et son opposé la conversation. On note aussi l'absence des phases de contrôle et de révision qui sont reléguées à une relecture après l'intervention du professeur. Mais on constate aussi une intrication beaucoup plus complexe des différentes catégories pour l'élaboration d'une phrase et une grande variabilité de leur agencement d'une phrase à l'autre. Ce constat a conditionné la conception de nouveaux outils d'analyse.

3. La dynamique fragile de l'écriture collaborative

3.1. L'intrication des catégories d'analyse pour l'élaboration de l'écrit

Pour rendre compte de la façon dont se nouent les opérations de régulation, la préparation à la mise en mots, la mise en mots elle-même et les commentaires qu'elle suscite, nous avons choisi de commenter une portion de dialogue collaboratif de 3'30" à 5'30" (correspondant au début de la version 1).

Au préalable les deux élèves qui ont fait un dessin l'ont montré aux autres, ce qui ne joue guère de rôle de préparation à la mise en mots puisqu'aucun ne sera repris, mais suscite un intérêt mutuel qui contribue à la cohésion du groupe, tout en laissant à l'écart celui qui n'a pas produit de dessin. Après un tour de table mené par Jessy pour savoir si le monstre serait gentil ou méchant, les élèves ont opté pour un loup-garou. C'est sur cette base que la décision d'écrire est prise. Mais il ne suffit pas que les élèves disent « on va écrire » pour qu'ils se mettent effectivement à écrire : c'est ce temps où les élèves produisent oralement de l'écrit dont nous nous cherchons à montrer la complexité.

Tours de parole	Catégorie	Analyse
1-bon + en gros + + on va + on va écrire + <i>il était une fois</i>	Régulation portant sur l'écriture projetée Mise en mots de l'incipit	Projection dans l'écriture avec la périphrase aspectuelle <i>aller + infinitif</i> . Annonce d'une mise en mots approximative avec <i>en gros</i> . Reprise de l'incipit des contes vu dans la séance.
2-pourquoi <i>R@il était une fois</i> ?	Commentaire	Mise en question de l'incipit par Elias.
3-non mais c'est une histoire wesh	Commentaire	Objection balayée par une extension des caractéristiques du conte aux histoires, comprises comme des récits de fiction comportant des éléments merveilleux.
4- <i>R@il était une fois</i> + un gentil ++	Mise en mots	Pause pour la recherche d'une expression référentielle.
5-un loup-garou + oh + <i>R@un loup-garou</i>	Mise en mots	Formulation alternative répétée, reprise de la proposition sur laquelle il y avait eu accord.
6-ah ouais ça ça tue	Commentaire	Adhésion superlative
7- <i>R@un loup-garou</i>	Mise en mots	Reprise de l'expression référentielle.
8-proposez vos idées 9-t'as pas d'idée ?	Régulation portant sur l'élaboration de la fiction	Incitation à relancer l'élaboration de la fiction par Jessy. Adresse en <i>tu</i> à Elias.
10-Le matin il se transforme en <i>R@loup-garou</i>	Préparation de la mise en mots	Reprise de l'élaboration de la fiction au présent, avec une interversion entre le matin et le soir.
11- ouais §		Adhésion chorale.
12-c'est un <i>R@loup-garou</i> avec les humains		Poursuite de l'élaboration de la fiction.
13- ouais		Adhésion chorale.
14-Vers minuit et tout + à la pleine lune il commence à devenir comme un <i>R@loup-garou</i>	Préparation de la mise en mots	Poursuite de l'élaboration de la fiction.

15-ouais		Adhésion chorale.
16-Il fait des trucs (RIRES)+ après il commence à faire des R@trucs méchants et tout +		Poursuite de l'élaboration de la fiction avec auto-reprise et caractérisation du référent indéterminé <i>truc</i>
17-ouais		Adhésion chorale
18-donc on écrit	Régulation portant sur l'écriture projetée	Tentative pour reprendre la mise en mots.
19-chut	Régulation du cadre	
20-quand c'est R@un humain + il mange des R@trucs normal + quand c'est R@un humain, il mange des R@trucs normal §	Préparation de la mise en mots	Poursuite de l'élaboration de la fiction avec reprise du nom <i>truc</i> caractérisé différemment.
21-mais quand c'est la nuit +		Répétition de la première phrase énoncée.
<u>22-non</u> , c'est pas ça + vous voyez + genre quand R@il mange R@Il mange vite + pas comme les R@humains genre + R@il mange pas comme les humains + en même temps + et tout + eh bien lui + quand il voit un truc + vous voyez + comme dans XXX le dessin animé + quand il y a des bêtes et tout + ils veulent prendre la bouffe	Préparation de la mise en mots	Objection, réorientation de la fiction : ne pas manger comme un humain mais comme une bête. Interpellation du groupe : « vous voyez » (répété) Appel à une référence culturelle commune pour emporter l'adhésion.
23-ouais +	Commentaire	Marque d'adhésion.
24-après Ils ont grave la dalle	Commentaire	Commentaire sur la référence commune, ce que signale la continuité référentielle : <i>ils veulent ... ils ont...</i>
25-donc on écrit	Régulation portant sur l'écriture projetée	Tentative pour reprendre la mise en mots.
26-dites si vous êtes d'accord + Mais proposez vos idées	Régulation portant sur l'élaboration de la fiction	Demande de validation et relance.
27-on va écrire + R@il était une fois	Régulation portant sur l'écriture	Mise en mots qui reprend l'incipit du conte.
	Mise en mots	

28-non <i>R@loup-garou</i> déjà	Mise en mots	Avec <i>déjà</i> , l'élève signifie non qu'il conteste l'incipit mais que celui-ci doit être précédé d'un titre.
29-déjà il faut un titre	Régulation portant sur le genre	Énoncé d'une norme générique.
30-le titre ça va pas être <i>R@loup-garou</i> eh +	Régulation portant sur le titre	Objection sur le titre possible.
31-Pourquoi ?		
32-je sais pas		
33-il doit avoir un prénom aussi	Régulation portant sur le personnage	
34-eh on vous entend trop	Régulation du cadre de travail	Intervention d'un élève d'un autre groupe.
35-t'as vu ça	Commentaire	Commentaire de Jessy sur l'intervention de cet élève.
36-et en plus vous rigolez	Régulation du cadre de travail	Suite de l'intervention.
37-bref + on va écrire <i>loup-garou</i>	Régulation portant sur l'écriture projetée	
	Mise en mots	
38-eh oh vous avez le prénom de +++ de monstre ++	Régulation portant sur la collaboration	Adresse au groupe
39-Elias + réfléchis		Adresse à l'élève en retrait

Tableau 2. Catégorisation des tours de parole de 3'30" à 5'30".

Cette séquence se caractérise par la fréquence et la diversité des interventions de régulation. À cinq reprises, la régulation porte sur l'écriture projetée : (1) (27) (37) « on va écrire », (18), (25) « donc on écrit ». L'incipit des contes n'est plus discuté, l'objection initiale ayant été écartée en (3), mais il n'enclenche pas de mise en mots durable en (4), (5), (7), (27), (28), (37) : limitée à un nom, répété ou contesté, la mise en mots s'épuise, signe que l'élaboration de la fiction n'est pas stabilisée. Cette dernière se développe autour de la thématique du loup garou, en une véritable évocation collective jouant sur la connivence culturelle, ponctuée par des marques d'adhésion (10 à 24). Cette effervescence contraste les nécessités du passage à l'écrit : des tours de parole 27 à 39, les interventions de régulation se succèdent pour recentrer l'activité sur la tâche d'écriture, avec des régulations portant sur le genre (29), le titre (30 à 32), le personnage (33) et ramener les différents membres du groupe dans un cadre de travail scolaire (36) (38) (39).

Ces amorces de mise en mots, qui ne se concrétisent pas en passage à l'écriture malgré les annonces, sont caractéristiques d'une collaboration conflictuelle où les

désynchronisations l'emportent sur la progression cyclique des rédactions conversationnelles d'adultes.

3.2. Le découpage en phases

En observant l'enchaînement des différentes catégories d'analyse, nous avons cherché si un schéma récurrent pouvait être dégagé afin de séquencer l'oral collaboratif. En mettant en relation ces récurrences avec le manuscrit, il a été possible de dégager des phases et d'identifier pour chacune d'entre elle la séquence la plus longue, non interrompue par des interventions relevant d'autres catégories, séquence toujours dialogale au sens où elle s'élabore à plusieurs et dialogique en ce qu'elle manifeste une hétérogénéité de voix par les reprises-modifications.

Phase		durée	Séquence la plus longue : catégorie	
1	Phase préparatoire, avant la projection dans l'écriture.	3'30"	P	95 mots
2	De l'incipit projeté à l'incipit inscrit : <i>Le loup-garou de minuit.</i>	7'20"	P	187 mots
3	Conception-énonciation, dictée et début de l'écriture de la première phrase : <i>« Il était un jeune lycéen⁴ qui cachait un lourd secret. »</i>	4'1"	P	127 mots
4	Suite et fin de la graphie de la 1 ^e phrase, conception de la 2 ^e phrase.	5'33"	P	394 mots
5	Conception-énonciation, dictée et graphie de la 2 ^e phrase : <i>« Il avait une vie normal jusqu'au jour ou il rencontra une vieille dame qui portait son panier et son chat noir ».</i> Retour sur la 1 ^e phrase : énonciation de la relative <i>« qui s'appelait Quentin ».</i>	5'16"	P	183 mots
Professeur	« le brouillon il est sur la feuille Jessy § oh non on va trop écrire ! »			
6	Réécriture du brouillon sur la feuille de copie : graphie avec l'ajout à la 1 ^e phrase.	5'15"	Cv	224 mots
7	Conception-énonciation, dictée et graphie de la 3 ^e phrase : <i>« La vieille dame lui demanda de l'aider avec son panier et son chat noir aux yeux verts »</i> (la même élève dicte et écrit)	3'51"	Cv	135 mots
8	Conception-énonciation de la 4 ^e phrase, dictée et graphie : <i>« Quentin accepta avec plaisir de l'aider. ».</i>	2'21"	Cv	92 mots
9	Conception de la 5 ^e phrase.	6'32"	Cv	107 mots
Professeur	« Ça va, vous vous en sortez ? § Oui § Donc, vous savez qui est votre personnage ? § Oui.[...] »			
10	Relecture de la 4 ^e phrase, reprise de la conception-énonciation de la 5 ^e phrase, dictée et graphie. <i>« La vieille sorcière était vêtu de ballerine troué chaussettes de foot et un jogging multicolore. ».</i>	4'41"	P	60 mots
11	Conception-énonciation du début de la 6 ^e phrase, dictée et graphie : <i>« Quand ils rentraient dans l'appartement de la vieille dame ».</i>	1'50"	M	36 mots

Tableau 3. Les phases d'écriture de la 1^e version.

Légende. P : Préparation de la mise en mots ; CV : Conversation ; M : Mise en mots.

⁴ La transcription des écrits dans le Corpus ÉMA-écrits scolaires respecte les choix graphiques des élèves.

On peut s'interroger sur les raisons du décrochage aux phases 6 à 9 : cette séquence de 17'59", où la conversation prend une place prépondérante, est la moins productive. Elle est encadrée par deux interventions didactiques : à la fin de la phase 5, la professeure rappelle aux élèves que la consigne est d'écrire sur une copie double qui contiendra tous les écrits intermédiaires, ce qui soulève des protestations « oh non on va trop écrire ». Pendant qu'Irina recopie le début et commente les problèmes de graphie qu'elle rencontre, la conversation s'installe et la relance de la mise en mots échoue. Elle ne reprend qu'à la phase 7, toujours en concurrence avec la conversation. À la fin de la 9^e phase, le professeur prend un temps d'échange avec le groupe. Leurs réponses positives des élèves contrastent avec les errances des conversations intimes qui précèdent, mais relancent l'écriture aux phases 10 et 11.

Si cette approche quantitative permet d'appréhender le mouvement général d'élaboration du texte, elle ne suffit pas à saisir la singularité de son développement. Dans une approche qualitative (voir tableau en Annexe 3), nous avons distingué pour chaque phase une séquence remarquable – généralement un point d'accord qui ne sera plus remis en question, mais parfois aussi un point de désaccord entravant la progression. Le texte progresse par l'expression chorale d'un accord (phases 1 et 2), des moments d'évocation où les imaginaires convergent (phase 10) et des justifications qui emportent l'adhésion sur la cohérence du texte (phases 10 et 11) et les contraintes supposées du genre du genre (phases 8 et 9). Mais cette progression rencontre des obstacles du fait de tensions avec l'élève en retrait dont les propositions ne sont pas validées (phase 3) et à qui il est reproché de compromettre le projet collectif (phase 6). D'autres tensions résultent d'une mise en question de la norme scolaire, qu'il s'agisse de la consigne (phase 4) ou de la présentation (phase 5).

Ce qui caractérise aussi la progression du texte, c'est la présence de commentaires correspondant à des *événements* au sens de Frédéric François (1990, p. 9), « une création originale produite à partir des genres textuels et des préconstruits présents dans l'interdiscours » (Elalouf, 2022) qui se caractérise par son caractère singulier, imprévu et réflexif. Ils manifestent une attention multiforme au langage (Annexe 3) : relations phonie/ graphie (phases 6 et 10), dérivation lexicale (phase 4), morphologie verbale (phases 7 et 11), défigement d'une collocation (phase 3 et 9), normes génériques (phases 1 et 2) et stylistiques (phase 5).

Apparemment divergents, comparés aux séquences remarquables, participent-ils à ce « désordre productif » évoqué par Marie-Madeleine de Gaulmyn ? Cela supposerait que le texte en porte la trace. Or, en dehors des corrections orthographiques permises par la liaison et par un moyen mnémotechnique, ces événements fonctionnent comme des parenthèses réflexives sans incidence sur la mise en mots qui vise une normalisation.

Le traitement du discours direct en phase 8 est de ce point de vue significatif. Un élève produit des onomatopées pour simuler le discours direct à produire : « la dame demanda et dit *ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta* ». Puis différentes formulations sont énoncées : « elle @dit mon jeune homme + R@jeune M@garçon **ouais** mon R@jeune

garçon + viens m'aider + vous pourriez R@m'aider à porter mon panier s'il vous plaît ». Un débat s'instaure sur le choix du tutoiement ou du vouvoiement puis une nouvelle formulation s'enrichit d'une justification « R@Jeune garçon pouvez-vous R@m'aider avec mon panier s'il vous plaît. § vu que je suis très vieille et fatiguée ». Mais la première mise en mots au discours indirect reste inchangée « Elle lui demanda de l'aider avec son panier et £ son chat noir au yeux vert » bien qu'elle soit peu acceptable en raison de l'emploi de la préposition avec et de la coordination. Le refus est sans appel : « Mais c'est bon on a déjà écrit ça. ».

3.3. Hypothèses sur les dysfonctionnements

Si les rapports de pouvoir et la concurrence des imaginaires sont source de dysfonctionnements qui ont déjà été notés, on souhaiterait s'arrêter sur des phénomènes moins directement perceptibles : la pénibilité du geste graphique que quelques commentaires laissent transparaître (« tu vois comment je souffrais ») et son corollaire, la désynchronisation entre mise en mots, dictée et graphie (« attends t'es trop vite »).

On l'illustrera avec l'élaboration de la 1^e phrase qui a été figurée selon les principes de la mise en grille de Claire Blanche-Benveniste (1979) de façon à montrer l'extension progressive de l'énoncé sur les axes syntagmatique et paradigmatique.

Phase 3	Phase 4
écris <i>il était une fois un gentil lycéen</i>	16'39 écris + écris + écris Irina § ouais . +si tu écris pas + moi je vais écrire
<i>adolescent ?</i>	mais Irina +++ pourquoi tu écris pas ? tu écris pas + moi je vais écrire
<i>lycéen</i>	Dicte : <i>qui + qui + cachait un lourd secret</i>
<i>un gentil lycéen qui avait un gros secret</i>	non + <i>cachait</i> [ε]
<i>un énorme secret</i>	ouais + t'as raison + <i>cachait un lourd secret.</i>
<i>Il était une fois écris un lycéen</i>	20'10" écris + on avait dit quoi ? § ah ouais mais fallait pas aller trop vite § comment on écrit <i>secret</i> ? § S E C R E T à la fin Je crois
<i>un jeune ? (...)</i>	
<i>il était une fois un jeune lycéen qui cachait un lourd secret point</i>	Dicte : <i>un lourd secret</i>
écris <i>un jeune lycéen</i> + pendant qu'elle écrit on invente la suite	
10'50" graphie jusqu'à <i>lycéen</i> 14'50"	14'51" graphie 20'24"
Mise en mots de la 1 ^e phrase fin « point »	Conception de la 2 ^e phrase
Dictée de la première phrase jusqu'à <i>lycéen</i>	Fin de la dictée de la 1 ^e phrase

Tableau 4. La désynchronisation entre mise en mots, dictée et graphie.

Lors de la phase 3, les élèves mettent en mots la 1^e phrase. À 14'51", avec l'énonciation du point final, ils jugent la phrase terminée mais elle n'a été dictée que partiellement (*un jeune lycéen*) et la graphie de la relative *qui cachait un lourd secret* court jusqu'à la fin de la phase 4 soit sur presque 6 minutes pendant que les autres membres du groupe élaborent la seconde phrase. L'élève qui tient le stylo s'interrompt, la dictée de la proposition relative relance la copie, mais des difficultés orthographiques la ralentissent (désinence de *cachait*, graphie de *secret*).

Sur le plan didactique, cette difficulté devrait être prise en compte dans l'accès à l'autonomie scripturale : la mémorisation de la mise en mots et sa restitution graphique gagneraient à faire l'objet d'un retour réflexif pour confronter les procédures et envisager une répartition des tâches adaptée.

3.4. Hypothèses sur les dynamiques

Le repérage initial du verbe *dire* et des marques d'accord et de désaccord ont permis de repérer les changements d'interlocuteurs et d'identifier les segments autonymiques. Le verbe *dire* assume en effet l'héritage (Apothéloz, 2000, p. 35) de la formulation en cours et permet la projection dans des reformulations et continuations (Cf. 2.2). C'est sur cette base qu'il a été possible de dégager des catégories d'analyse, de séquencer l'oral collaboratif en phases, de mettre au jour l'avancée du texte et les obstacles à sa progression. L'analyse à grain de plus en plus fin menée sur la première version n'a pas été possible sur l'ensemble des 4h 37' de transcription. Mais dans la perspective d'une analyse automatisée plus extensive, nous faisons l'hypothèse que les observables qui nous ont permis l'analyse de la version 1 peuvent nous informer sur la dynamique d'ensemble.

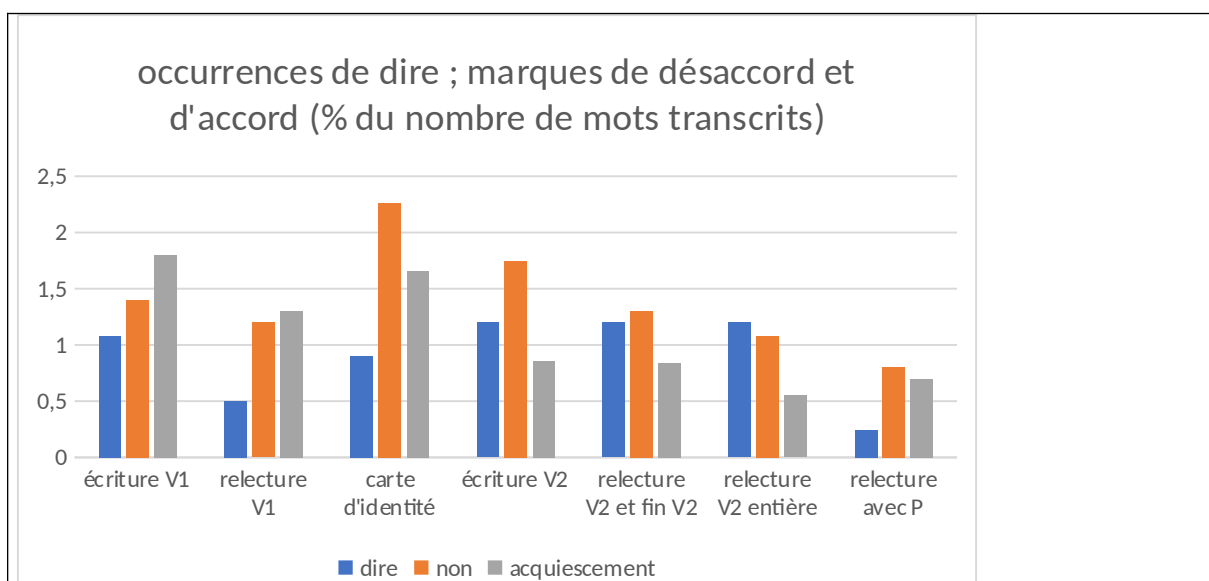


Figure 3. Les marques de l'auto-génèse du texte.

On observe la fréquence du verbe *dire* dans toutes les phases d'écriture, avec un fléchissement dans les phases de relectures où le texte évolue peu (relecture de V1 et relecture avec la professeure) tandis qu'il se maintient dans les phases de relecture où le texte n'est pas stabilisé (V2). La fréquence de ce verbe signale l'enchaînement dialogique des reprises-modifications : « [l]e texte paraît se constituer de lui-même par une sorte d'auto-genèse » (de Gaulmyn *et al.*, 2001, p. 40). Les marques d'accord et de désaccord qui valident ou rejettent les énonciations contribuent à cette autogénèse du texte.

Dans la perspective d'une annotation de la transcription, il serait important de poser une balise sur d'autres verbes de parole et de noter les reprises-modifications. On a vu l'importance du verbe *écrire*, de l'exploration des possibles à l'injonction à l'inscription. En amont, le verbe *s'appeler* joue un rôle majeur dans l'élaboration des personnages. La négociation d'un nom permet à la fois de faire converger les imaginaires et de convoquer des éléments personnels. De même que pour Frédéric François, comprendre un texte, c'est « chercher les mélanges, les reprises, les modifications du discours de l'autre » (1984), l'élaborer procède de ce mouvement.

- (a) Comment la dame elle pourrait s'appeler ? § Mamie § j'ai un nom + Geneviève § **ouais** + Geneviève § un nom français § (...) non, comment ça s'appelle +++ vous voyez les grand-mères qu'on connaît pas leur prénom § Mamie Jeanne § des +++ des surnoms § ah **ouais** § Mamie Jeanne § Mamie Jeanne (RIRES) § Mamie Jeanne § Mamie Jeanne ok
- (b) même si ma grand-mère elle s'appelle Mamie Jeanne + nous on l'appelle Jeanne +
- (c) voilà + **wesh** ++ tu vois les gens qui ne connaissent pas leur grand-mère + on commence à leur dire des prénoms + bah + Mémé (RIRES) XXX § elle a dit *Mémé*
- (d) mais *Mémé* tu donnes ça à quelqu'un de ta famille + tu ne donnes pas une inconnue ++ tu vas pas l'appeler *ah Mémé, tu veux que je t'aide* +++ tu ne la connais pas + non, non. (...)
- (e) non mais vas-y on en donne pas de prénom parce que ça sert à rien du tout parce que c'est une sorcière § bah **oui** § bah voilà § t'as mis ta dame ? non parce que ça sert à rien de prénom + ça y est ça sert à rien

Dans ce bref échange, on note quatre emplois du verbe *appeler* en (a) et (b), deux emplois du verbe *dire* en (c) dont un introducteur de discours direct, un emploi d'*appeler* en (d) dans un sens différent (*héler*), également introducteur de discours direct. Le verbe *s'appeler* suscite ici une co-énonciation effervescente marquée par des reprises en écho des chevauchements, des rires (a) qui orientent vers un ancrage dans l'expérience personnelle (b) puis à une prise de distance (c) (« les gens qui... ». Les verbes de parole génèrent des commentaires réflexifs sur le dire et sur le dit (d) qui conduisent au choix de ne pas donner de prénom (d), mais le risque de dévier vers la conversation demeure latent, autant que la tentation d'une « réflexivité récréative » sans réelle traduction dans l'écrit scolaire définitif.

Conclusion

Interpréter un corpus scolaire d'écrits collaboratifs nécessite de reconstruire un contexte dans lequel les choix didactiques de l'enseignant, ses interventions orales et ses annotations définissent le format et orientent la trajectoire des interactions au sein des groupes d'écriture. L'analyse de ces interactions mobilise des catégories qui tiennent compte de cette spécificité : à partir d'une étude de cas limitée à un groupe, l'objectif de cet article a été de construire des observables qui puissent être testés à plus grande échelle. Leur élaboration s'est appuyée sur l'étude des rédactions conversationnelles d'adultes avec lesquelles les textes d'élèves partagent des points communs : leur caractère dialogique – qui se traduit par la fréquence des verbes de parole, l'importance du discours autonymique – leur avancée par héritage du *déjà-dit* et projection grâce aux reprises-modification. Mais ils diffèrent par leur organisation : les désynchronisations priment sur le retour cyclique des mêmes opérations et les commentaires réflexifs, concurrencés par la conversation, ne conduisent pas nécessairement à un « désordre productif » (de Gaulmyn, 2000, p. 41). À la différence des dyades étudiées par Apothéloz qui coordonnent l'attention au texte à produire et l'interaction dans une co-énonciation faite d'anticipation de formats syntaxiques et d'ajustement mutuel, un groupe d'élèves – dont les membres interprètent différemment la consigne scolaire et ne partagent pas nécessairement les mêmes référents culturels et langagiers – se trouve confronté à une tâche bien plus complexe. L'analyse de corpus scolaires d'écrits collaboratifs devrait permettre d'élucider à quelles conditions de jeunes locuteurs peuvent accéder à une conscience des enjeux de cette conjonction entre orientation de l'attention et interaction pour guider leur action.

L'étude de cas qui a permis d'élaborer des catégories d'analyse spécifiques devant être testées sur de plus amples corpus mène au constat que l'instauration du cadre dans lequel se déploient les interactions exige une vigilance didactique particulière : la réflexivité qui s'y développe peut devenir un tremplin vers la secondarisation (Bautier, É., & Goigoux, R., 2004) par le retour sur le *déjà-dit*, mais cela n'a rien d'automatique : nous avons pu constater que l'investissement dans la fiction par le dessin ou l'interaction orale pouvait ne pas se traduire en investissement dans l'écriture scolaire. Les apports disciplinaires de la séquence d'enseignement y sont peu convoqués et la coopération dans la tâche d'écriture est entravée par la désynchronisation entre la dictée et la graphie, tout en entrant en concurrence avec la conversation. L'identification de ces freins devrait permettre de faire évoluer le protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale, avec une attention particulière aux enjeux de la relecture.

Bibliographie

Apothéloz, D. (2000). Référencer sans expression référentielle: gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques

produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. Dans Enikő Németh. *Pragmatics in 2000: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference*, Vol. 2., International Pragmatics Association (IPrA), pp.30-38, 2001. .hal-00870179.

Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Bensadia, K. Elalouf, M.-L. & Valma, E (2026). Un protocole d'accompagnement à l'autonomie scripturale, Conception, mise en œuvre et éléments d'analyse pour la formation, *Scolagram* n°12, février 2026, Exploitation d'un grand corpus d'écrits scolaires pour la recherche et la formation.

Blanche-Benveniste, C. *et al.* (1979). Des grilles pour le français parlé, *Recherches Sur le Français Parlé*, 2. Aix, Service des publications de l'Université de Provence, 163-209.

Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques*, 105-106, 23-48.

Boré, C. (2004 b). Contribution des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le Français aujourd'hui*, 144, 42-51.

Boré, C. (2010), *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, L'Harmattan.

Boré, C. (2017). Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre, *Pratiques* [En ligne], 173-174 <https://doi.org/10.4000/pratiques.3350>

Boré, C., Roubaud, M.- N. & Elalouf, M.- L. (version 5, 2025). *Corpus ÉMA, écrits scolaires* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage).

Elalouf, M.- L. (2022). Interpréter des définitions du verbe proposées par des élèves de l'école primaire : façons de dire le générique, le particulier et le difficile à dire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 93-122.

Fénoglio, I. & Chanquoy, L. (2007). La notion d'“avant-texte” : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, 155, 3-7.

François, F. (1984). Interprétation linguistique et psychopathologie. *L'Évolution psychiatrique* 49 (2), 415-449.

François, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Delachaux et Niestlé.

François, F. (2002). Fonctions, genres et mouvements discursifs. Un essai de clarification. Dans L. Danon-Boileau, C. Hudelot et A. Salazar-Orvig (dir.), *Usages du langage chez l'enfant* (p.3-27). Paris, Ophrys.

François, F. (2004). *Enfants et récits, mises en mots et « restes »*. Textes présentés et choisis par Régine Delamotte-Legrand. Presses du Septentrion.

de Gaulmyn, M.-M., Bouchard, R. & Rabatel, A. (2001). *Le Processus rédactionnel Écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan

Kervyn, B., & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques* [En ligne], 161-162, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 25 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2172>

Koulibali, Y. (2023). Les constructions des verbes hyperfréquents dans des corpus d'écrits scolaires : contribution d'une étude textométrique à la connaissance des usages des verbes de parole et d'états mentaux par des collégiens de (6^e et 5^e) en éducation prioritaire. Thèse de doctorat de CY Cergy Paris Université sous la direction de M.-L. Elalouf.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U. (1999). Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions interactionnelles. *Langages* 134, 1999. 51-67. https://www.persee.fr/doc/lgqe_0458-726x_1999_num_33_134_2192

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.

Annexes

Annexe 1

Versions produites par le groupe 1, par ordre chronologique

Conventions de transcription :

£ : fin de ligne

§ retour à la ligne

{Po#le} : passage souligné par l'enseignant : ici, « e »

[P#ll] : suppression de l'enseignant : ici, « ll »

<P#l> ajout de l'enseignant, ici « l ».

CO-6-2018-KAR-D1-G1-(1) (transcription)

Le loup-garou de minuit §

Il était une fois un jeune lyc{Pσ#een} qui s'app{Pσ#ell}ait £

Quentin et qui cachait un lourd secret... Il £

avait une vie norma{Pσ#l} jusqu'au {Pσ#jour ou} il rencontra £

une vieille dame qui portait son panier et son chat £

noir. Elle lui demanda de l'aider avec son panier et £

Son chat noir au{Pσ#} yeux ver{Pσ#t}. Quentin accepta avec £

plaisir de l'aider. La vieille sorcière était vêt{Pσ#u} de £

ballerin{Pσ#e} trou{Pσ#é} chaussett{Pσ#es} de foot et un jogging £

multicolore. Quand ils rentraient dans l'appartement de £

la vieille dame. §

CO-6-2018-KAR-D1-G1-(7) (scan)

Groupe 1

CARTE D'IDENTITE DU MONSTRE

NOM : Quentin
FAMILLE (parents, frère(s), sœur(s), enfant(s). Facultatif) :

LIEU DE VIE (Description) : Il vit dans une grotte, entouré de la famille

POIDS (si connu) : 40 kg
TAILLE (si connue) : 1m 20 cm

DESCRIPTION PHYSIQUE : Il a des cheveux blancs et il s'habille bien.



DESCRIPTION MORALE (Que ressent-il ? Est-il « méchant » ? Est-il « gentil » ? Pourquoi ? Défauts ? Qualités ? ...) : Il est gentil, mais se transforme en bête sauvage, méchant, et se souvient rare de qu'il a fait.

POUVOIRS (s'il en possède) : Aucun

FONCTIONS DANS LE CONTE : Il est le plus populaire de son groupe

ALLIÉ(S) (s'il en a) : Son oncle, sa sœur, son frère et sa mère

ENNEMI(S) (s'il en a) : Aucun

CO-6-2018-KAR-D1-G1-(2) (transcription)

La jalousie qui tourne mal §

Page = 1

Il était une fois un jeune lyc{Po#éen} qui s'appelait £
Matéo, il était tellement beau que toute les £
filles [était] <étaient> folles de lui. Cependant il y avait £
un garçon qui s'appelait Simon qui était £
terriblement jalou de Matéo.Quelques jours avant £
la rentrée il cherchait sur internet "comment £
devenir plus beau que son "rivale". Après 15 min £
de recherche il trouva la femme qui a la £
solution à son problème. Il fixa un rendez- £
vous avec la femme. Le lendemain £
il rencontra la femme et rencontra son problèm. La £
femme alla chercher dans son placard une fiole £
avec du liquide de couleur bizarre. Elle lui dit £
"Le jour de rentrée [boit] <but> cette potion, tu £
seras tellement beau que toutes les filles seront folles de £
toi". Simon la remercia et rentra chez lui. Le jour £
de la rentrée il boitla potion et alla en cours. £
Quand il arriva au lycée tout le monde le £
regardait d'un air bizarre. Il voulait voir si le £
remède avait fait effet. Il se regarda dans le miroir £

il sursauta car il a vu que la potion n'a pas fait effet s'enfuit £
et se réfugia au fond des bois et prit la décision de £
vivre là-bas. Toutes les nuits il alla en ville pour £
Faire du mal à Matéo détruire la ville et voler. £
Il fit ça pendant 3 ans, il perdit §
l'espoir de devenir beau. Un jour il rencontra dans £
les bois une jolie fille aux yeux bleus et bruns. Cette £
fille s'appelait Chloé qui lui redonna l'espoir £
de devenir beau, de jour en jour ils apprennent £

Page = 2

à se connaître. Ils s'avouèrent leurs sentiments £
et ils s'embrassèrent, Simon fut guéri. Ils £
décidèrent de se marier enfin et eurent 3 enfants £
ils vécurent heureux tout au long de leurs vies £
Fin. Moral: Ça ne sert à rien d'être jaloux des gens £
car ça ne vous rapportera rien alors vivez votre £
vie comme vous le sentez. §

CO-6-2018-KAR-D1-G1-(3).txt

Page = 1

Il était une fois un jeune lycéen qui s'appelait £
Matéo, <P#> [P#i]<P#> était tellement beau que toutes les £
filles étaient folles de lui. Cependant il y avait £
un garçon qui s'appelait Simon qui était £

terriblement jaloux de Matéo. Quelque jours avant la rentrée, il chercha sur internet "comment devenir plus beau que son rivale". Après 15 min de recherche, il trouva une femme qui avait la [de] [recherche] solution à son problème[s]. Il fixa un rendez-vous avec la femme. Le lendemain, il rencontra cette-la femme et lui raconta son problème. La femme Elle alla chercher dans son placard une fiole avec du un liquide bizarre. Elle lui dit: "Le jour de rentrée, bois cette potion [P#] [P#] tu seras [le p] tellement beau que toutes les filles seront folles de toi". Simon la remercia et rentra chez lui. Le jour de la rentrée, il but cette potion et alla en cours. Quand il arriva au lycée, tout le monde le regarda d'un air bizarre. Il voulait voir si le remède avait fait effet. Il se regarda dans le miroir, il sursauta car il vit que la potion n'avait pas fait effet. Il s'enfuit et se refugia au fond des bois et prit la décision de vivre là-bas. Toutes les nuits, il alla en ville pour faire du mal à Matéo, détruire la ville et voler. Il fit ça pendant 3 ans. Il perdit l'espoir de devenir beau. Un jour, il rencontra

dans les bois une jolie fille aux yeux bleu<P#s> <P#,> et brune. £

Cette fille s'appelle<P#l><P#l>ait Chloé <P#.> [P#qui] <P#Elle> lui redonna £

Page = 2

l'espoir de devenir beau [P#,> <P#.> [P#d]<P#D>e jour en jour <P#,> ils

appr[P#ènnent]<P#enaient> à se connaître. Ils s'avourent[P#èr]<P#è>ent, £

[Siomon] leurs sentiment<P#s> et ils s'embrassèrent[P#,><P#:> £

Simon fut guéri. Ils d[P#e]<P#é>cid[P#ai]<P#èr>ent de se marié<P#r>£

enfin et eurent 3 enfants. Ils vécurent heureux £

tout au long de leur[P#s] vie[P#s] £

Fin.

Moral<P#e>: Ca ne sert à rien d'être jaloux <P#,> [P#l]<P#l>es £

gens <P#,> car ça ne vous rapportera rien <P#.> [P#a]<P#A>lors £

vivé<P#z> votre vie comme vous le s[P#a]<P#e>nté<P#z !> §

Annexe 2

ENQUÊTE LITTÉRAIRE 1 – Pourquoi utilise-t-on le personnage du monstre dans les contes ?

→ Lien avec les programmes : Thématique : Le monstre, aux limites de l'humain

→ Explication du choix des œuvres/projet : corpus élaboré par les élèves.

Le professeur leur demande d'apporter des contes, extraits de contes et images mettant en scène un personnage monstrueux.

Dans le cahier de lectures des élèves, ceux-ci répondent à la question suivante :
« Pourquoi utilise-t-on le personnage du monstre dans les contes ? »

TITRE SEANCE (date et durée) - lien(s) avec la problématique ? → éclairage attendu	Corpus (Pourquoi ces choix)	Apports experts (pourquoi ? comment ?)	Travail des élèves en classe : déroulé du cours, quelles pratiques (variées) permettant l'autonomie et l'éclairage attendu ? Qu'est-ce qui va faire le succès de la mise en recherche de la séance ?	Qu'est-ce qu'on a appris ? Formulation de l'éclairage ? Devoirs= continuité de la recherche et liens avec la séance suivante.
Le débat (séance 1, 1h)	Réponses des E rédigées	les règles du débat	Débat animé par E	Synthèse de l'assesseur
L'élaboration du corpus (séance 2, 1h)	Apports des E		Présentation et justification orales et définition collective	Constitution du corpus Trace écrite : définition d'un monstre
Les caractéristiques du conte (Séance 3, 2h) Qu'ont en commun tous ces documents ? Lecture	Corpus	Lecture orale d'un conte/ effets sur le lecteur	Cours dialogué	Trace écrite : caractéristiques du conte Étape 1 : découverte du sujet + mise en commun Constitution des groupes
Les temps du récit (séance 4,	Un texte du corpus		E - repèrent les temps employés,	Trace écrite sur la conjugaison de l'imparfait et du

2h)			écrivent une phrase en lien avec le sujet d'écriture comportant ces 2 temps	passé simple Étape 2 : les attendus + élaboration de V1 + à la maison, relire le corpus
Le personnage du monstre (séance 5, 1h) Lecture	Corpus	Recours au dictionnaire Dimensions physique et morale	Qu'est-ce qui fait d'un personnage un monstre ?	Trace écrite sur le monstre - étymologie - définition - synthèse des avis En groupe, faire la fiche d'identité du monstre
Conte et monstre : un récit merveilleux (séance 6, 2h) Que peut-on améliorer dans notre récit ? Écriture	Brouillon	Les valeurs de l'imparfait et du p. s. Repérage dans un extrait choisi et modifié Proposition de correction d'un extrait de copie sélectionné	Les E ciblent leur difficultés et les outils existants ou à créer pour lever ces difficultés Repérage des valeurs de l'imparfait et du p.s. Succès	Trace écrite sur les valeurs repérées mais non exhaustives de l'imparfait et du passé simple Étape 3 : les outils (écrits perso des élèves) + relecture de V1 annotée + élaboration de V2
Extraits des Métamorphoses (séance 7, 1h) Les récits mythologiques comme source d'inspiration ?	Apollon et Daphné Arachnée Extraits in <u>Fleurs d'encre 6°</u>		Lecture (individuelle, par P) Quels liens faites-vous avec notre séquence ? Succès assuré	Trace écrite à partir des réponses de E

Lecture			par les métamorphoses	
Le récit du groupe (séance 8, 1h)	Brouillon		Lecture haute voix de V2 et commentaires	Étape 4 : écriture du texte définitif
Écriture				

Annexe 3 : La progression du texte

Phase	Séquence remarquable	Évènement réflexif
1	Accord trouvé sur le stéréotype du loup garou, gentil le jour, méchant la nuit.	« gentil + méchant § ah ça peut ou pas ? » Questionnement sur la norme générique, le droit au détournement.
2	Accord enthousiaste sur le titre trouvé.	« pourquoi <i>il était une fois</i> ? mais c'est une histoire wesh » Discussion sur l'appartenance générique du texte à produire.
3	« et il supportait pas le soleil » Mise en mots non validée par le groupe, proposée Elias qui discute <i>il était une fois</i> , imagine que le personnage vit dans une grotte et meurt à la vue du soleil.	« <i>un lycéen</i> § <i>un jeune</i> ? § ouais + <i>un jeune</i> + mais tu veux qu'il soit vieux ? » Remise en question de la solidarité d'une collocation.
4	« Non faut écrire au passé simple § Non même pas » Rappel et mise en question des attendus de la consigne.	« une enchanteresse est venue le jeter un sort § <i>une chante</i> quoi ? § <i>enchanteresse</i> + <i>chanter</i> + <i>chanter</i> » Jeu sur une pseudo-dérivation.
5	« oh non on va trop écrire » Protestation quand le professeur rappelle aux élèves que leur texte doit être écrit sur une feuille de copie.	« pourquoi tu dis <i>une vieille dame très âgée</i> § mais si elle est vieille » Discussion à propos d'un pléonasme inégalement perçu.
6	« si on a une mauvaise note c'est de ta faute » Tensions dans le groupe, reproches à l'égard d'Elias qui contribue peu, ses propositions n'ayant pas été prises en compte.	« Il y a tellement de sons pour faire l'écrit » Découragement devant la tâche de graphie.
7	« parce qu'on sait que c'est une	« de <i>pris</i> ou de <i>prendre</i> ? (...) non laisse tomber + c'est en fait pour que je sache

	sorcière »	si je mets <i>er</i> ou <i>e</i> accent »
	Justification portant sur la cohérence du texte.	Utilisation d'un moyen mnémotechnique pour distinguer les formes en E, non compris par les autres élèves du groupe.
8	« mais c'est bon on a déjà écrit ça » Décision de supprimer le discours direct et de le remplacer par le discours indirect.	« la dame demanda et dit <i>ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta</i> » Onomatopées pour simuler le discours direct à produire.
9	« non mais vas-y on en donne pas de prénom parce que ça sert à rien du tout parce que c'est une sorcière » Justification de la décision de ne pas donner de prénom à la sorcière après une longue recherche effervescente.	« avec plaisir de l'aider § Plaisir plaisir ça c'est trop le prénom des congolais » Rapprochement entre un nom commun dans une collocation et un prénom, mélange entre la fiction et l'expérience personnelle.
10	« ses poils ils ressemblaient à ça Şah + c'est dégueulasse § c'est des poils » De l'évocation verbale à l'évocation visuelle de la sorcière.	« Comment on écrit <i>jogging</i> ? § mais dis § si tu sais + gogol + G-O-G-G-U-N-G § ah ! U-N-G. + tu m'as dit ça + tu m'as dit G-U-N-G § j'ai dit I-N-G + gogol. Jeu sur la dictée du mot <i>jogging</i> et sa parenté graphique avec l'insulte <i>gogol</i> .
11	« non mais alors comment il va lui donner le poison ? » Signalement d'une incohérence.	« quand ils arriva chez elle ... § ils arrivèrent » Rectification d'une désinence audible en s'appuyant sur la liaison.