

Auriac-Slusarczyk, E. & Leblay, C. 2010. Pourquoi travailler sur corpus commun? Pourquoi travailler de manière pluridisciplinaire ? In H. L. Andersen, M. Birkelund, C. Leblay, E. Auriac---Slusarczyk (éds.) *Synergies Pays Scandinaves*, Numéro 5, Enseignement et acquisition en production écrite, 17-30.

Pourquoi travailler sur corpus commun? Pourquoi travailler de manière pluridisciplinaire ?

Introduction

Auriac-Slusarczyk, E. ⁽¹⁾ et Leblay, C. ⁽²⁾

1. Clermont Université, Université Blaise Pascal, BP 10448, F-63000 CLERMONT-FERRAND,

Laboratoire Processus d'Action des Enseignants : déterminants et Impacts, PAEDI, EA 4281
2.

Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Université de Jyväskylä, Finlande
Institut des Textes et Manuscrits Modernes (UMR 8132 CNRS/ENS), Paris

La constitution de corpus fait désormais partie intégrante du travail des chercheurs, tant elle représente à titre patrimonial comme au titre du renouvellement des explorations scientifiques un objet de valorisation non négligeable. Les études scientifiques restent largement parcellaires du fait de leur ancrage disciplinaire (psychologie, linguistique, génétique du texte, etc.) et de ce fait demeurent peu partageables : le pluridisciplinaire confine parfois à l'illusion sans jamais se matérialiser sous une méthode de travail commune. Constituer un corpus participe, au titre d'une entreprise pluridisciplinaire, à l'esprit d'un partage non seulement des connaissances acquises par chaque discipline ou spécialité, mais plus encore à l'exploitation finalisée de données pour explorer de manière complète et fonctionnelle le matériau. L'entreprise de ce numéro vise cette plus value. Et cette plus value s'adresse clairement aux enseignants. En quoi les regards du psychologue, du généticien de texte, du didacticien, du linguiste spécialisé dans l'oral se complètent pour mieux décrire ce qui se passe dans la tête de nos élèves lorsqu'ils écrivent ?

Largement développé dans le champ de l'oral, la constitution de corpus d'amplitude au sein d'équipes universitaires a donné lieu à un nombre croissant de mise à disposition des données dans des banques de stockage plus ou moins accessibles (Clapi, Pergame, PFC, CFPP2000) pour ne prendre que l'espace francophone (voir Cappeau et Seijido, 2005, pour une recension). Le lecteur trouvera une illustration de l'exploitation de ces données partagées dans la présentation de Williams (2005). La Linguistique *de* ou *sur* corpus est en voie d'extension. En fait, poursuivant l'entreprise ancienne de recension de données au sein de la *corpus linguistics*, née dans le contexte des années 20 autour de la « London School », puis étendue à l'Europe du nord (Léon, 2008), des corpus marquants (le corpus Brown, par exemple, voir Léon, 2008) comme des travaux désormais incontournables (ceux de Sinclair, Halliday, par exemple, voir Williams, 2005) ont permis la constitution de communautés de recherche actives dans le champ des acquisitions du langage à l'oral. Variétés, particularités furent alors exploitées, sur la base de performances effectives des sujets, au service d'un dépassement d'une vision trop normative de la langue, qui servait alors de repère central.

A l'écrit, en revanche, l'élaboration de corpus d'appui, parce que plus adaptée à la description d'une langue littéraire (banque Frantext, par exemple, voir Cappeau et Seijido, 2005), n'a donné lieu, à notre connaissance, qu'à peu d'entreprises de dépôts de données permettant d'étudier les variations au sein d'un français écrit ordinaire. Pourtant certaines études peuvent être signalées qui ont travaillé à rendre compte de phénomènes intéressants sur des corpus amples (DeGaulmyn, 1997, 450 productions, par exemple, cité par Roubaud et Cappeau, 2005, voir aussi David, 2000, pour une recension), adoptant cependant toujours un angle d'étude unique. Ainsi chaque étude prend pour objet un aspect : la ponctuation, la segmentation, l'introduction des personnages. Roubaud et Cappeau (2005) ont consacré

récemment une synthèse à destination des enseignants permettant d'organiser un regard sur les textes d'élèves, en démultipliant différents domaines auxquels peut s'appliquer le regard des enseignants. De la même manière, ce numéro consacre un regard pluriel aux écrits produits en contexte scolaire. Que nous apprennent les écrits ordinaires des élèves ? Apprend-t-on à mieux regarder les travaux d'élèves lorsque l'on se penche non sur un écart à la norme attendue, mais quand on se livre à une auscultation des variations, ratures, particularités, bizarreries des performances effectives des élèves ? C'est la nécessité d'obtenir différents points de vue spécialisés et pertinents (didactique, linguistique, génétique du texte et psychologie cognitive) sur ces faits d'écriture qui a fait émerger la nécessité de construire un corpus commun : le corpus Grenouille. Nous pensons qu'il est souhaitable de porter différents regards sur des données identiques plutôt que de multiplier et les regards et les textes d'élèves. Les auteurs du numéro tentent d'unifier une vision globale en exploitant le regard pluriel sur l'identique. Bien entendu, un corpus n'est jamais qu'un échantillon, plus ou moins représentatif. Le corpus ne rend certainement pas compte de l'ensemble des phénomènes exploitables. Plus encore, les spécialistes auront sélectionnés certains faits et délaissés d'autres exploitations possibles. Mais, un corpus constitué est toujours intéressant en ce qu'il est nécessairement le lieu de production de performances effectives, d'usages attestés qui contrarient ce que l'on aimerait ou voudrait voir *a priori*.

Précision sur les tâches d'écriture

Les élèves furent incités à écrire, dans des conditions semi-contrôlées (prévues par les chercheurs et passées dans des conditions écologiques par les enseignants au sein de chaque classe). Chaque élève devait rédiger un récit et un compte-rendu. Pour chaque texte (récit *versus* compte-rendu) l'élève procédait en deux temps, à une semaine d'intervalle. Dans un premier temps il recevait une page présentant 6 images et une consigne d'écriture initiale. Dans un second temps, il était incité à réviser son premier jet pour modifier certains éléments et rendre un écrit définitif (jet final). Voici les consignes qui furent associées aux écrits dans les deux genres textuels visés:

Ecrit littéraire :

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

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

Ecrit scientifique :

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

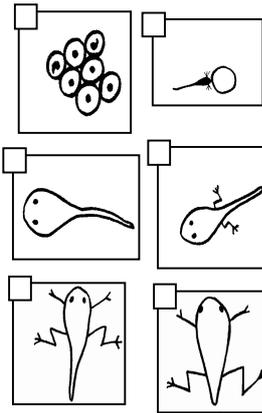
Réécriture finale : *Aujourd'hui, tu vas écrire la version définitive du compte rendu scientifique sur le « cycle de la grenouille ». D'abord, relis bien ton premier texte. Vérifie que c'est vraiment un compte rendu qui ressemble à ce que tu lis dans un livre ou dans un magazine sur la science. Tu peux apporter des améliorations et changer des choses. Recopie le compte rendu sur la nouvelle feuille. Enfin, fais attention à l'orthographe.*

Les intentions des chercheurs qui ont collaboré à la constitution de ce corpus étaient les suivantes. Pour une part la comparaison d'écrits, selon leurs genres, révèlent souvent des phénomènes intéressants. L'hypothèse que le traitement de la langue, eu égard à la représentation qu'un élève se fait d'un texte à rendre, n'est pas la même dans un espace littéraire ou scientifique, a initié l'entreprise collective. Dans ce cadre les préoccupations didactiques sont centrales : la comparaison des écrits selon le contexte (science/français) permet d'étudier les représentations des élèves quant à la langue. On peut alors considérer différents niveaux en se focalisant sur certains aspects : un élève gère-t-il les problèmes orthographiques, syntaxiques, sémantiques de la même manière selon le genre ? L'extension du corpus écrit en langue française par un corpus écrit en langue finnoise, prélevé dans des conditions comparables, exploitera davantage cette hypothèse de travail. L'intérêt de prélever un échantillon de copies entre 8 et 13 ans participe en second lieu du besoin de visualiser clairement, et ce, pour un enseignant comme pour un chercheur, les différences importantes ou essentielles de performances en fonction de l'âge d'acquisition de la langue. On trouve des études portant sur les écrits au primaire (Fabre, 1990, Mas, Garcia-Debanco, Tauveron et Romian, 1991, Cappeau et Roubaud, 2005) mais peu d'études de corpus présentent une étude de l'évolution dans la maîtrise de la langue lors du passage du primaire au collège. Ce corpus vise, bien que modestement, à rendre compte de « la genèse d'une compétence scripturale et/ou rédactionnelle dans toute son ampleur et sa complexité » (David, 2000 : 385). La nécessité de contrôler au mieux la comparaison (âge, genre) a débouché sur la constitution d'un matériel, respectant un thème commun aux deux genres (histoire/vie d'une grenouille), avec un matériel assimilable composé de 6 accroches factuelles (six images dans les deux conditions : récit littéraire et compte-rendu scientifique), assorties de consignes comparables. Le choix des supports a donné lieu à des fouilles dans des ouvrages de type scolaires, afin de ne pas inventer un matériel mais plutôt d'adapter des exercices ordinaires au besoin de la recherche. Les supports choisis sont ainsi extraits de manuels (voir annexes) inscrits dans chaque champ, respectivement le littéraire et le scientifique. Sur ce plan, les limites du corpus tiennent à ce que l'on ne peut contrôler le degré de familiarité que les élèves ont, selon les classes, à rédiger à partir d'images. Cette modalité permet cependant de profiter d'une comparaison avec des corpus oraux prélevés dans des conditions proches initiés par Slobin et Berman dans les années 90, sur la base d'images produites par le même auteur source (Mayer, 1969, 1980). On trouve sur la base de données Clapi les récits oraux d'élèves de 7 à 10 ans recueillis par Jisa sur ce matériel (Mayer, 1969). Enfin l'idée de profiter du passage d'un avant-texte à un texte final est apparue séduisante. Sans présager nécessairement de modifications, mais en suggérant à l'élève explicitement des possibilités de retouches, nous pensions traquer quelques événements et suivre davantage le cheminement des élèves lors du travail de ré-écriture, ou d'écriture seconde, ou d'écrit révisé. L'appellation même de ce deuxième jet d'écriture ne va pas sans poser de difficulté. Comment un élève se saisit-il d'une tâche d'écriture seconde ? On sait bien que scolairement la représentation du « brouillon » et celle de la « mise au propre » plane dans l'esprit tant des enseignants que des élèves. Alors que se passe-t-il concrètement dans ces passages d'un avant-texte au texte ? Scruter le moindre indice dans les copies d'élèves est à ce niveau un objectif d'étude important.

Exemples de textes produits

Le compte-rendu scientifique

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

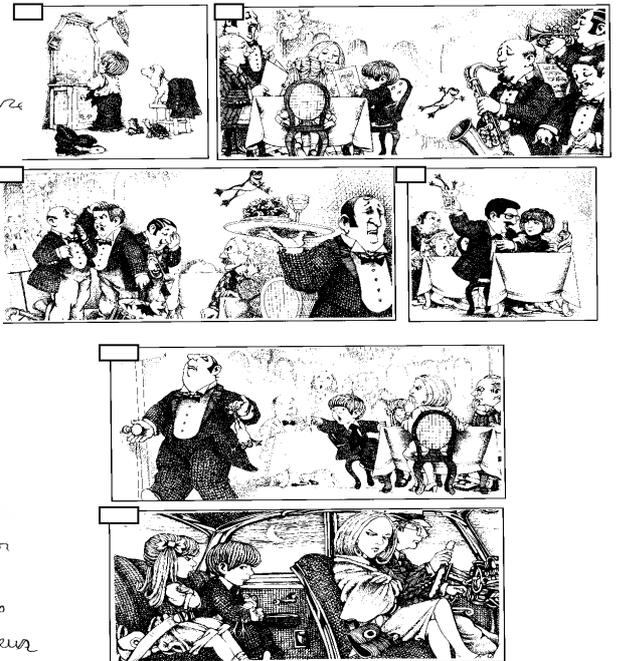


① Le cycle de vie de la grenouille au ~~début~~ début n'est pas un têtard puis il grandit de plus en plus, et sa queue se rétrécit de petit à petit mais après il a ses deux pattes mais après il a ses quatre pattes et il a ses quatre pattes mais il a ses quatre pattes et il a ses quatre pattes mais après il a ses quatre pattes et il a ses quatre pattes et c'est comme ça que se termine sa vie c'est fini.

Le récit littéraire :

Récit

Il était l'une fois un petit garçon appelé Mathieu il devait aller au restaurant mais il était pas prêt il se caiff^{de} devant la glace se bon jeu sur près mais pour la voiture mais au restaurant le cuisinier dit que désire nous la mère dit que ce que tu veut prendre Mathieu je veut prendre pour l'antre des légumes pour le plat chaud du poulet pour le dessert une glace à la vanille mais il ne savait pas que sa grenouille sort de sa poche il la grenouille saute sur la table et les deux musiciens se dispute par-dessus que l'autre rigole le couple et fâché mais la grenouille saute dans le plat et le serveur aller fâché et dans le ^{reste} mais le monsieur parler avec sa femme les parents son étané se rendent prendre grenouille de Mathieu cria NON mais le serveur ne l'écoute pas et les parents son étané la saute aussi et il mange la nuit avec leur grenouille ^{mais} la mère son fâché.



Traitement et présentation des données

Un lot de 36 copies (4 écrits par élève) sélectionnées dans le corpus total des écrits des élèves fait l'objet des présentations dans ce numéro. Ce sous corpus est constitué en prélevant pour chaque niveau de classe, la copie d'un élève jugé *bon*, *moyen* ou *faible* par son enseignant (au primaire) ou d'après le relevé de ses notes scolaires en français (pour le collège). Il peut être surprenant, de décider *a priori* de ces catégories en termes de niveau. Sans pouvoir entrer dans le détail, nous renverrons le lecteur à la littérature sur le sujet (Bressoux et Pansu, 2001, par exemple) : il est impossible de nier l'existence d'un jugement de l'enseignant sur les élèves dont il a la charge par l'intermédiaire d'un niveau. Ces jugements et niveaux dépendent fortement du contexte effectif de la classe. Par exemple plus le niveau global d'une classe est jugé élevé, plus le jugement de l'enseignant sur ses élèves est sévère (Bressoux & Pansu, 2001). Ce jugement, qui sert l'orientation implicite ou explicite des élèves au long de leur

scolarité (au primaire comme au collège) est à considérer. Sans chercher à caractériser des niveaux de performances effectives, les chercheurs se sont servis librement de cet indicateur pour réfléchir sur le lien entre la configuration du texte produit et cette perspective de jugement sur l'élève. La découverte de tendances ou de faits pourrait constituer par la suite une fouille plus systématique où l'effet du jugement porté deviendrait une hypothèse de travail : ce n'est pas le cas dans ce numéro. La contribution de Slusarczyk reprendra cet aspect en exposant les éléments traditionnellement reconnus comme permettant de juger qualitativement les copies d'élèves. Les chercheurs ont ensuite travaillé sur plusieurs états ou versions de présentation des données : les copies manuscrites (telles que graphiées par les élèves), les copies retranscrites (matérialisant un nombre de repères –ajout, suppression, etc.), des copies ré-orthographiées (matérialisant les aspects plus conceptuels en oblitérant les défauts dans la maîtrise de la langue), des copies présentées pour mettre en évidence certains phénomènes (copies mise en grille). Le spécialiste justement a le loisir de pouvoir fabriquer ses données (les données sont toujours fabriquées...) pour les rendre parlantes. L'enseignant n'a jamais le temps de procéder de la sorte, bien que sans s'en apercevoir il fabrique aussi, dès la lecture d'une copie, une représentation cognitive qui s'apparente à une donnée.

Problèmes et intérêts des retranscriptions des copies

L'ensemble des copies a été retranscrit. Cette retranscription a permis, outre le partage éventuellement plus aisé du matériau, d'ôter la réaction inévitable de traitement des éléments purement graphiques, sans présager du tout d'une mise en forme suffisante des copies. Néanmoins, nous voudrions pour terminer cette présentation, donner à voir que toute mise en forme des données est révélatrice. Selon les conventions de transcriptions adoptées en lien avec la finalité de l'entreprise, sont introduit des phénomènes de lisibilité et visibilité non négligeables. Par exemple le respect (ou non) de tous les lemmes, le respect strict ou l'ajout de ponctuation changent radicalement la vision du texte. De même, la visualisation (ou non) de la mise à la ligne, la mise en évidence (ou non) des ratures (par des caractères barrés) et/ou des rajouts (par des guillemets, soulignés : exemple, « petite ») engagent à une lecture de phénomènes partiellement transparents sur les copies brutes. L'indication (ou non) par des codages de plus en plus complexes (ou non) de ces éléments (par des cumuls ; rajout et rature : « petite ») contraint peu à peu le lecteur à établir une vision qui rend compte de la genèse textuelle liée aux des processus cognitifs sous-jacents à l'activité d'écriture à l'œuvre chez l'élève, et ce, pour chaque trace graphique. Selon ces procédés, et d'autres, chaque contributeur a choisi de reprendre le matériau commun librement. Nous présentons, ci-dessous, quelques versions destinés à illustrer ces effets.

Exemples de copies retranscrites selon des conventions variables

L'intérêt de la lecture comparative des performances d'un élève de 8 ans à celles d'un élève de 13 ans apparaît si on introduit les retouches (ratures, reprises, modifications) par des codages. La question centrale demeure cependant : ces retouches, évidentes à 8 ans, et absente à 13 ans, sont-elles le fait de l'âge ou le fait du travail du texte entre le 1^{er} et le 2^{ème} jet ?

Elève de 8 ans, fillette scolarisée au CE2, bon élève.

Récit littéraire (1^{er} jet)

Un jour un petit garçon se coiffait ~~pour~~ pour aller au resto avec sa famille et sa grenouille. Au resto pendant qu'ils lisaient ~~le~~ menu, la grenouille sauta sur les musiciens du resto. Ensuite la grenouille sauta sur le « verre » dont le serveur o va apporter « aux clients » pendant ce temps deux musiciens ~~se~~ dis-pute et l'autre rigole. Le serveur appo« r »te aux clients « le verre » derire la petite fille voit le ~~mesieur~~ monsieur attrappé la grenouille au lieu du verre. Le serveur prit la grenouille et voulu la jeté dehors et le petit gar-çon voulu intervenir. En rentrant dans la voiture tout le monde facher ~~sauf le garçons~~ contre le petitgarçon ~~est~~ et la gre-nouille quia tout gacher.

Elève de 13 ans, garçon scolarisé en 4^{ème} collège, élève de niveau moyen.

Récit littéraire (jet final)

Un jeune homme se prépare pour aller au restaurant avec sa famille. Il aimait les animaux et possédait un chien une tortue et une grenouille. Cette grenouille été beaucoup apprécié par le jeune homme. Il l'emmenait partout ou il aller, comme ce soir au restaurant. La famille du garçon se préparer à passer la commande jusqu'au moment ou la grenouille s'enfuit. Elle sauta directement vers les musiciens et sema la pagaille parmit eux. Un des musiciens accusa son collègue car il croyait que c'était de sa faute tandis que le troisième se mit à rire. Les clients du restaurant se mirent en colère. Puis la grenouille continua son chemin et sauta directement sur un plateau où été disposée une assiette de salade et un verre. La grenouille atterrissa dans le Le verre d'un des clients. Mais les clients et le serveur vit la grenouille et le serveur l'emmena directement dehors. Puis la famille repartit énervé en ramenant la grenouille.

Compte-rendu scientifique (jet final)

- 1 Un mâle et une femelle de la même espèce de grenouille se sont reproduit et la femelle a pondu ses œufs.
- 2 Quelque mois plus tard, les œufs éclots et le têtard sort de son œufs.
- 3 Le têtard se développe et des yeux apparaissent sur son visage et sa queue ne grandit pas et ne rapticit pas.
- 4 Les pattes arrières apparaissent sur son corps et sa queue rapticit.
- 5 Les pattes avant apparaissent et sa queue rapticit encore.
- 6 La grenouille est correctement formée et il ne lui reste plus qu'un petit bout de sa queue.

A la suite des travaux de l'ITEM (Grésillon, 1994), on peut s'intéresser au suivi minutieux des repentirs intervenants au fil de l'écriture et des retours effectués dans le déjà écrit. Voici, à titre d'illustration, la transcription d'une copie du récit fait par un élève de CE2, où a été notée la succession des suppressions et des ajouts : les premiers sont notés par une police barrée (de type ~~cauté~~), tandis que les seconds le sont par des becquets (de type < est >).

Un petit garçon ce prépara ~~p~~, à ~~cauté~~ ~~cauté~~ de <est> <derrire> lui il y ~~avait~~
 un ~~chaiein~~, une tortue, une grenouille. Une fois au restaurant
 le petit garçon et avec sa famille mais la grenouille sauta
 dans un ~~astrumæent~~ <instrument> de music. Et les <deux> musiciein s'ce dispute et le
 troisième rigole et la grenouille sautea sur un plat ~~de~~ ~~et la~~ <et le>
 sairveur n'a pas lair dans son ~~æia~~ acaite. Et la
 grenouille saute dans un verre de champagne le
 sairveur s'aire lae verre avec la grenouille dans le
 verre de champagne et le monsieur laive le verre de
 champagne et derrière le monsieur il y a ~~une~~ femme
 qui cri. Et le seairveur prend la grenouille et il veut la
 jeter dehors et la le petit garçon inté<r>vient et derrire le petit
 garçon il y a une femme qui est étonéer. Et la il reparte
 la maman et la petite fille sont en colère contre le petit
~~garçons~~, le petit garçon tien la grenouille et le
 papa cond~~ui~~.

Une telle transcription permet de reconstituer ce que la génétique du texte nomme les *opérations d'écriture*. Le travail de ressaisie des données est toujours important. Il donne à voir l'importance qu'il y aurait à générer des outillages pour automatiser la lecture de ces traces de retouches du texte par l'élève. La contribution de Cogis et de Leblay mettra en valeur ces aspects en proposant une approche croisée entre linguistique et génétique. A l'opposé, la mise aux normes, principe par exemple choisis dans des travaux sur l'étude des phénomènes de syntaxe à l'oral (Blanche-Benveniste, 1997) permet de dépasser une focalisation trop excessive sur certains phénomènes. Des pédagogues comme Freinet avaient déjà insisté sur l'obligation d'aboutir à des produits imprimables, ne donnant alors à voir à la communauté scolaire comme aux parents que le produit fini, tout en favorisant justement et paradoxalement la retouche progressive des premiers jets. Une visualisation normée des productions révèle effectivement davantage le travail conceptuel des élèves. La contribution de Blasco-Dulbecco et Auriac-Slusarczyk mettra en valeur l'intérêt de disposer de ce regard.

Exemple de copies normées

Nous reproduisons, ci-après, la copie (jet final) du récit littéraire d'une élève fillette de 6^{ème}, jugée moyenne, reprise sous forme d'un texte publiable. L'orthographe est corrigée, les désinences verbales reprises.

Un jour, un petit garçon qui se nommait Raphael, se regardait dans un miroir, ou plutôt, il faisait le nœud de sa cravate, entouré de son chien, de sa tortue et de sa grenouille. Sa famille et lui allaient manger au restaurant. On savait que c'était des personnes riches car ils avaient un orchestre ; ils avaient aussi un maître d'hôtel et ils étaient très bien habillés. Lui, le petit garçon, avait amené sa grenouille qui partit de sa poche pour aller dans le pavillon du saxophone : elle détruisait tous les instruments des musiciens ! Dans la table derrière, une famille la vit, seule dans un verre... Alors le maître d'hôtel l'attrapa par les deux pattes. Raphaël dit alors : - « Rendez-moi ma grenouille... elle ne vous a rien fait du tout ! ». Les parents de Raphaël eurent tellement honte qu'ils partirent tout fâchés. Dans la voiture, lui, Raphaël était désolé... et sa grenouille aussi ! Ils s'étaient faits tout beaux pour la soirée, mais elle fut gâchée à cause d'une grenouille.

Visualisons la copie avant la normalisation.

Un jour un petit garçon qui se nommer Raphael. Il se regarder dans un miroir ou plutôt il faisait le noeux de sa cravattes entourés de son chien de sa tortue et sa grenouille. Sa famille est lui allait mangeaient au restaurent, on savait que c'était des personnes riche car ils avaient un orchestre, ils ont aussi un maître d'hôtel, et ils sont très bien abillaient. Lui le petit garçons avait ammenait sa grenouille qui elle partie de sa poche pour aller dans le pavillion du saxophone elle détruisait toute les instruments des musiciens. Dans la table derrière une famille la vit seules dans un verre alors le mètre d'Hôtel l'attrapa par les deux pattes. Raphaël dit alors : _« Render moi ma grenouille, elle ne vous a rien fait du tous » Les parents de Raphèl uvont tellement onte qu'ils partirent tous fâcher. Dans la voiture lui Raphaël était désoler et sa grenouille aussi. Ils s'étaient fait tous beau pour la soirée mais elle a était gachée à cause d'une grenouille.

Les contributions de Gunnarsson et Largy insisteront, à l'inverse, largement sur la manière dont les contraintes orthographiques opèrent comme facteur majeur, quel que soit l'âge, dans l'activité rédactionnelle.

Y a-t-il un effet de genre ?

Elève de 4^{ème} collège, bon élève, 2^{ème} jet.

Récit littéraire

C'est l'histoire d'une grenouille apprivoisée par un petit garçon, d'environ une dizaine d'année qui avait comme un don. Il arrivait à apprivoiser n'importe quel animal, sauvage ou domestique. Cet enfant s'appelait Peter, il vivait dans les beaux quartiers de Londres avec ses parents et sa sœur. Pour leur anniversaire de mariage, ses parents décidèrent d'aller au restaurant. Peter, bien qu'il soit jeune, se fit plus beau que jamais devant sa glace avec ses animaux dans sa grande chambre du deuxième étage de la maison. Peter emmena sa grenouille, dernière de ses trouvailles. Une fois au restaurant, la grenouille échappa à la vigilance du garçon et sauta d'un bond majestueux sur les musiciens qui donnaient l'ambiance au restaurant. Elle sema la pagaille : tambour déchiré, saxophoniste complètement désorienté qui ne comprenait plus rien, mal d'yeux pour le clarinetiste. Ensuite, c'est dans le plat d'huitres du serveur qui passait par là qu'elle bondit. Elle atterrit dans un verre de vin blanc, terrifiant son propriétaire. Un deuxième serveur accourut et emporta la grenouille :

« Ma grenouille ! Elle est à moi, c'est la mienne, cria Peter.

_ Qui t'as autorisé à emmener cette... cette chose ici ? fulmina le père de Peter.

_ Personne, répondit Pete, mal à l'aise. _ Nous rentrons à la maison, tout le monde nous regarde, ajouta-t-il. » Une fois dans la voiture, la colère des parents de Peter éclata :

« Tu n'avais pas le droit de gâcher cette soirée ! Tu nous as fait honte : beugla la mère de Peter.

_ Ta mère et moi allons réfléchir à une punition, « et » elle sera sévère alors accroche toi bien ! continua le père.

_ Et en plus, elle « est » moche, ta grenouille, elle est...

_ Tais-toi, Elizabeth, tu n'as pas à te mêler de ça, explique la mère de Peter à sa sœur. Nous allons nous occuper de lui, sérieusement. » Le trajet du retour se passa dans un silence pesant, qui ne présageait rien de bon pour Peter et sa grenouille.

Compte-rendu scientifique

Les ovules de grenouilles lâchés en grande quantité sont fécondés par des spermatozoïdes de la même espèce de grenouille. Ensuite, les nouveaux êtres vivants issus d'une fécondation externe se nomment têtards. Ils vont se développer : ils vont grandir, ils développeront deux pattes postérieures. Enfin, ces têtards vont finir de grandir et perdre leur queue. Une fois adulte, ils pourront à leur tour se reproduire pour maintenir l'espèce dans les milieux.

Récit en longueur contre raccourcissement du texte de compte-rendu : pourquoi ? Formule canonique dans le récit (« C'est l'histoire de... »), bizarrerie orthographique dans le compte-rendu pourtant court (« les nouveaux êtres vivants issus ») chez un élève qui maîtrise relativement bien les contraintes orthographiques (cf. son récit) : pourquoi ? Rajout d'éléments contextuels non présents dans les images (« beaux quartiers de Londres », « deuxième étage de la maison », « spermatozoïdes » « maintien de l'espèce ») : tous les élèves recourent-ils de la même manière à ces référents externes lorsqu'ils conceptualisent ? Quel poids cognitif représente le maniement des connaissances du sujet sur l'ensemble de la maîtrise de la production ? En d'autres termes, comment et avec quels critères juger les textes

d'élèves ? Le chercheur ou spécialiste est souvent à même d'adopter une vision synthétique de ce que recouvre le processus d'écriture car il a pu étudier plusieurs ou certains aspects en profondeur; l'enseignant pour sa part est davantage piégé par la vision récurrente de mises en texte où ne se révèlent que des globalités, des évidences, face auxquelles il n'a que peu de prises et qui ne lui permettent guère d'envisager des choix de lecture. Alors l'enseignant corrige. Or, il est le plus aisé de corriger les fautes, les écarts à la norme. Ce numéro propose à l'enseignant des éléments de lecture différents pour comprendre et davantage ajuster ses gestes professionnels, fort de cette panoplie de regards. Ainsi les événements langagiers passés au crible par les spécialistes deviendront-ils éventuellement des guides pour que, s'abstenant de corriger, l'enseignant aménage des voies d'aide sans doute moins normatives. La valeur ajoutée de ces regards de spécialistes n'est cependant pas gagnée d'avance pour l'enseignant. Chaque contribution apporte un éclairage qui augmente, de manière complémentaire, la complexité du regard à adopter face à l'activité de production écrite des élèves. Sans doute, les contributions permettent de mieux visualiser ce qu'est écrire du point de vue de l'élève de l'école primaire jusqu'au collège. Le point de vue du scripteur est généralement central.

Initiant nos études sur le corpus, Blasco-Dulbecco et Auriac-Slusarczyk donnent à l'enseignant une méthode initialement utilisée dans le champ de la *linguistique de corpus* : la mise en grille des copies d'élèves. La technique appliquée aux données (disposant spatialement les éléments placés de part et d'autre du verbe (élément recteur en langue française), met en évidence l'organisation des choix syntaxiques opérés implicitement par l'élève. Les copies de comptes-rendus sont re-décrites grâce à cette technique et révèlent les cheminements des élèves, ce qui permet d'envisager quelques hypothèses d'interprétation sur les processus mentaux à l'œuvre. Cette technique peut être transférée dans le contexte même de la classe pour favoriser chez l'élève lui-même la découverte de certains aspects complexes de la langue.

Suivent deux contributions abordant la morphologie du nombre. La première, se place résolument du côté de la *psychologie cognitive* : Gunnarsson et Largy essaient de modéliser la façon dont les apprenants en référence aux travaux conduits sur un public d'experts produisent la morphologie flexionnelle du nombre nominal et verbal. Ils confirment l'existence d'automatismes en production écrite montrant que la performance orthographique est sous-tendue par un phénomène de récupération d'instances en mémoire.

La seconde contribution offre un regard croisé entre *la linguistique et la génétique du texte* : Cogis et Leblay présentent, de façon exploratoire, une analyse de la matérialisation écrite des relations morphosyntaxiques du nombre et de sa révision. A partir des caractéristiques des connaissances spécifiques aux apprenants liés aux traces d'opérations d'écriture qui précisent la nature de leur travail de révision, on comprend mieux certains aspects de l'acquisition de la morphographie.

Enfin, la perspective de la *didactique* est doublement représentée. Garcia-Debanc se propose, dans un premier temps, d'analyser la nature des marques de la segmentation, de la connexion et de l'indexation de la suite du texte (au sein des récits et des compte rendus) dans des cadres spatio-temporels et d'apprécier leur présence selon le niveau scolaire des rédacteurs et le genre textuel. L'auteur précise, dans un second temps, comment ces marques sont affectées par les révisions respectives.

Slusarczyk, de son côté, met en relation des jugements d'experts, basés sur des critères objectifs de qualité de texte, avec des jugements établis par des enseignants. Les récits de 2^{ème} jet sont utilisés selon une double perspective : la relation qui s'établit entre le texte et le lecteur ou alternativement celle qui régit le rapport texte-auteur. L'enseignant semble prédisposé à une évaluation subjective qui ne s'oppose pas aux tests des spécialistes, Le mécanisme d'évaluation est replacé au sein des *perspectives pédagogiques* pour réfléchir sur l'intérêt d'une diffusion de la recherche orientant le jugement scolaire sur les copies.

Pour conclure, le mode de présentation et d'étude associé des données n'est jamais innocent. Du matériau graphique à la retranscription normée orientée par le chercheur, autant de regards s'installent pour lire les performances des élèves. Les travaux de Fuchs et collaborateurs, dans les années 80 (Fuchs, Gresillon, Lebrave, Peytard et Rey-Debove, 1982) nous apprennent à traquer dans les manuscrits les ratures, les effets du brouillon, les variations... Ce n'est pas la première fois depuis ces travaux pionniers que des chercheurs utilisent des matériaux écologiques (Fabre, 1990, Fabre-Cols, 2000, Roubaud et Cappeau, 2005.). Dans l'entreprise du Corpus Grenouille, l'accent n'est pas mis sur une perspective d'amélioration de l'écrit (cf. Mas, Garcia-Debanc, Tauveron, Romian, 1991, par exemple) mais met en valeur ce que les spécialistes révèlent actuellement sur les performances des élèves. Bien entendu, loin d'imaginer que la constitution de corpus résout le travail scientifique ou « efface les difficultés », tant il y a de « l'arbitraire lors de la constitution de corpus » (Cori et David, 2008 : 125), nous avons dévoilé au mieux dans cette introduction les éléments à l'origine de la constitution du corpus. L'idée du corpus ne signifie pas pour nous gage d'objectivité, mais entreprise de confrontations productives sur des données, travaillées à cet effet. Chaque contribution apporte, suivant ses principes scientifiques, une valeur ajoutée à cette base commune de données, en ayant le souci de s'adresser aux enseignants.

Références :

- Blanche-Benveniste, Cl. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Berman, R.A., Slobin, D. 1994. *Relating events in narrative : a cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bressoux, P., Pansu, P. 2001. « Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 30/3, 353-371.
- Brown, Corpus Brown, <http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/BROWN/index.html>
- Cappeau, P., Sejjido, M. 2005. Inventaire des *corpus oraux en langue française*. En ligne http://www.dglf.culture.gouv.fr/recherche/corpus_parole/Presentation_Inventaire.pdf
- CFPP2000, Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000). , <http://ed268.univ-paris3.fr/CFPP2000/>
- CLAPI, Corpus de Langues Parlées en Interaction. <http://clapi.univ-lyon2.fr/>
- Cori, M., David, S., Léon, J. 2008. Construction des faits en linguistique: la place des corpus, *Langage*, n° 171.
- Cori, S., David, S., Léon, J. 2008. « Construction des faits en linguistique: la place des corpus ». *Langage*, n° 171, 12-33.
- Cori, M., David, S. 2008. Les corpus fondent-ils une nouvelle linguistique ? In : M. Cori, S. David, et J. Léon (Eds.), Construction des faits en linguistique: la place des corpus, *Langage*, n° 171, 111-129.
- David, J. 2000. Etudier les textes d'enfants : revue de travaux. In : C. Fabre-Cols (Eds.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck Duculot, 274-285.

- Fabre, C. 1990. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel.
- Fabre-Cols, C. 2000. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Frantext. Base textuelle Frantext : <http://www.frantext.fr/>
- Fuchs, C., Gresillon, A., Lebrave, J-L., Peytard, J., Rey-Debove, J. 1982. *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris : éditions du CNRS.
- Grésillon, A. 1994. *Eléments de critique génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Léon, J. 2008. Aux sources de la « Corpus Linguistics » : Firth et la *London School*. In : M. Cori, S. David, et J. Léon (Eds.), *Construction des faits en linguistique: la place des corpus, Langage*, n° 171, 12-33.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you ?* New York : Dial Press.
- Mayer, M. 1980. *Une grenouille a bon appétit*. Paris : Gallimard.
- Pergame, Banque de données réservée aux chercheurs, <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/lmdc/pergame/>
- PFC, Phonologie du Français Contemporain, Base de donnée sur le français oral contemporain dans l'espace francophone, <http://www.projet-pfc.net/>
- Roubaud, M-N , Cappeau, P. 2005. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas Pédagogie.
- Williams, G. 2005. *La linguistique de corpus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Extrait du manuel pour l'écriture du récit

1^{er} sujet « Histoire courte »

Voici 7 images illustrant une histoire qui compte 13 moments différents.

Raconte toute l'histoire en imaginant les scènes manquantes. Donne-lui un titre.

2^e sujet « Histoire longue »

Voici 7 images illustrant une histoire qui compte 13 moments et les 7 textes qui les accompagnent.

À toi d'imaginer ce qui se passe entre chaque scène. Rédige ton histoire dans l'esprit du texte donné en veillant à la cohérence du récit. Donne-lui un titre.

- 1** Aujourd'hui est un grand jour. Oscar se met sur son trente-et-un. Il se pomponne devant la glace et, non sans mal, ferme son nœud de cravate. Ses amis, son chien fidèle, sa douce tortue et la grenouille espiègle l'observent, sceptiques. « *Serons-nous de la partie, cette fois-ci ?* » Le doute s'installe sérieusement pour se transformer très vite en certitude : personne n'accompagnera Oscar à son rendez-vous.
- 2** ...
- 3** Dans ce restaurant de luxe et de haute gastronomie, il faut bien se tenir à table. Les quatre membres de la famille d'Oscar prêtent grande attention aux explications détaillées du maître d'hôtel. Tout à coup, tandis que l'orchestre entame un air de jazz célèbre, la grenouille, curieuse, sort de sa cachette pour explorer les lieux. « *Voilà donc l'endroit qu'Oscar voulait nous cacher. Je sens que je vais bien m'amuser !* »
- 4** ...
- 5** Le batteur, mécontent, réprimande le saxophoniste désolé alors que le trompettiste se demande s'il doit en rire ou en pleurer. Les clients médusés ne comprennent pas pourquoi la grosse caisse est brisée. Chacun y va de sa version : ils ont trop bu, le batteur a eu un malaise, ... Pendant ce temps, la grenouille, pas gênée, continue son tour d'horizon. « *Une salade verte bien assaisonnée, je vais m'y cacher.* »
- 6** ...
- 7** Le garçon aide la malheureuse dame à se relever et lui présente ses excuses. Mais déjà la grenouille a repéré une nouvelle victime. « *Ce couple d'amoureux qui s'apprête à trinquer à leur anniversaire de mariage, je m'en vais les féliciter.* » Plouf, raté ! Le batracien audacieux a préssumé de ses forces. Il atterrit dans la coupe de champagne du mari !
- 8** ...
- 9** Enfin le garçon téméraire réussit à attraper le trouble-fête. Direction les cuisines pour se débarrasser de l'importune. Heureusement Oscar reconnaît sa grenouille. Il interpelle bruyamment le garçon pour la sauver, malgré les recommandations de silence et de discrétion de ses parents gênés. Mais déjà les autres clients, indignés et outrés, réclament une sanction pour ces malotrus.
- 10** ...
- 11** Sur le chemin du retour, l'ambiance est franchement morose et tendue. Le père contient difficilement sa colère en se concentrant sur la route à suivre. La mère ne dit rien mais son regard sévère vers Oscar en dit long. La sœur fixe autoritairement la grenouille qui ne comprend toujours rien à la situation. Oscar, quant à lui, se contente de baisser les yeux et n'essaie même pas d'expliquer à sa famille la présence de sa grenouille au restaurant. Mais il n'ignore pas qu'une fois arrivés à la maison il devra s'expliquer. Qui croira à son innocence ?
- 12** ...
- 13** Le chien et la tortue y attendaient sagement leurs compagnons. Une fois la porte refermée, Oscar et la grenouille se remémorent le déroulement de cette folle soirée. Et soudain ils éclatent de rire sous le regard interrogateur de leurs deux amis. Comme sortie originale, on ne pouvait rêver mieux !

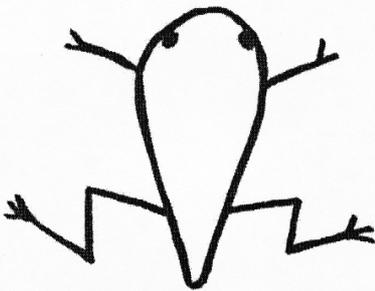
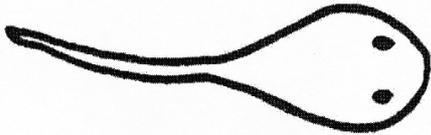
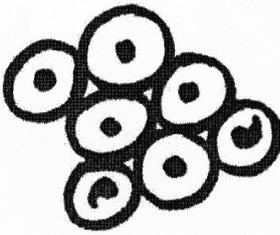


© Une grenouille a bon appétit.
Mercer Mayer.
1980. Gallimard

Remarque : Ce petit livre (format 15 x 15) comportait 22 illustrations mais aucun texte.

Le texte donné ici est de notre pure invention.

Malheureusement, ce livre n'est plus au catalogue Gallimard.

| | |
|--|--|
| <p>Moyenne section</p> |  <p>La queue disparaît peu à peu. Les petites grenouilles mesurent 1 centimètre.</p> |
|  <p>Les pattes de derrière apparaissent.</p> |  <p>Les pattes de devant apparaissent à leur tour.</p> |
|  <p>Le têtard est presque noir. Il a une tête et une queue. On peut voir ses yeux. Il mesure 3 centimètres.</p> |  <p>Les œufs ont la grosseur d'un petit pois. Ils sont transparents avec un petit point au centre.</p> |