

Étude de la désignation des personnages chez des élèves de CM1

Audrey Begon, Julien Gay

▶ **To cite this version:**

Audrey Begon, Julien Gay. Étude de la désignation des personnages chez des élèves de CM1. Education. 2017. dumas-01559134

HAL Id: dumas-01559134

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01559134

Submitted on 10 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License





Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention 1 – MASTER 2

Etude de la désignation des personnages chez des élèves de CM1

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master soutenu par

Audrey BEGON

Julien GAY

Directeurs de mémoire : Pierre Sève et Isabelle Roux-Baron

Année universitaire 2016-2017

Table des matières

Introduction 1

I. Partie théorique 3

1- En production d'écrit 3

1.1. Cohérence et cohésion textuelle 3

1.2. La désignation 5

1.3. Règles régissant l'emploi des substituts 6

2- D'un point de vue du lecteur 8

2.1. Des ambigüités nombreuses reposant sur l'interprétation du lecteur 8

2.2. Ecrasement fréquent entre présentation et désignation des personnages chez les jeunes élèves 10

3- Evaluer les stratégies référentielles mises en œuvre par les élèves 10

II. Outils et méthodes (notre protocole) 11

1- Séance 1 – activité de recherche et problématisation 12

2- Séance 2 – conceptualisation 14

3- Séance 3 – réinvestissement 18

III. Description et analyse des résultats (données recueillies) 21

1- Séance 1 - activité de recherche et problématisation 21

2- Séance 2 – conceptualisation 27

3- Séance 3 – réinvestissement 30

IV. Discussion 31

1- Séance 1 – activité de recherche et problématisation 31

2- Séance 2 – conceptualisation 32

Conclusion 34

Bibliographie 36

Annexes 37

Introduction

Le sujet que nous avons souhaité développer dans ce mémoire repose sur l'étude de la désignation des personnages chez des élèves de CM1. Nous avons choisi de traiter ce sujet car il avait été remarqué dans les premières productions écrites des élèves de cette classe qu'ils employaient très fréquemment le pronom personnel « il » pour désigner un personnage cité au début de leur écrit. De ce fait, aucune variété n'était décelée dans les désignateurs utilisés. Nous pouvons noter qu'il existe deux principes fondamentaux à la base de l'élaboration d'un texte, il s'agit d'une part de la cohérence et d'autre part de la cohésion. Ces deux aspects seront développés dans notre mémoire, cependant nous pouvons les définir dès à présent. Tout d'abord, la cohérence se rapporte à l'organisation globale du texte tandis que la cohésion s'établit au niveau linguistique, notamment à partir de trois systèmes de marques que sont les marques de références, les connecteurs et la ponctuation. Tout au long de notre mémoire nous nous intéresserons principalement à l'emploi des marques de références désignatrices de personnage lors de productions d'écrits bien que ces trois points participent conjointement à la mise en relation des idées et à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre.

Une raison expliquant pourquoi les élèves réinstancient un personnage en choisissant un désignateur est principalement la volonté d'éviter en premier lieu la répétition. Notre objectif était d'essayer, dans un premier temps, de faire comprendre aux élèves qu'il était possible d'exprimer une constante dans la désignation des personnages par l'emploi de formes diversifiées, autres que les pronoms personnels « il » et « elle » puis, dans un second temps, de montrer l'effet qu'apportent aux lecteurs les choix judicieux de désignateurs, en particulier du point de vue de la compréhension de l'histoire.

Les programmes scolaires de cycle 3 (Ministère de l'Education Nationale, 2015), en français, décrivent les attendus de fin de cycle dans le domaine *Lecture et compréhension de l'écrit*. Parmi les compétences et connaissances associées à ces attendus, nous retrouvons *Comprendre un texte littéraire et l'interpréter* qui détaille la mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu, notamment l'identification et la mémorisation des personnages. Des activités permettant de construire la compréhension d'un texte sont suggérées comme par exemple le repérage des personnages et de leurs désignations.

Au vue des observations faites dans cette classe depuis le début de l'année scolaire sur les productions d'écrits des élèves, nous voulons étudier la problématique suivante : comment des

élèves de CM1 perçoivent-ils la désignation des personnages en tant que lecteurs et comment, en tant qu'auteurs, la mettent-ils en œuvre ?

Dans une première partie, nous détaillerons les apports théoriques en ce qui concerne la production de texte, en définissant les principes de cohérence et de cohésion textuelle ; nous expliciterons ensuite les deux types de substitutions possibles, grammaticales et lexicales, ainsi que les règles à respecter en tant qu'auteur de textes concernant l'emploi des substituts, celles-ci définissant aussi les indices sur lesquels un lecteur s'appuie pour relier un substitut à son référent. Nous poursuivrons cette partie en nous plaçant du point de vue du lecteur et de ses possibles problèmes d'interprétations générant des ambigüités de compréhension. Nous évoquerons les problèmes fréquents d'écrasement entre présentation et désignation d'un personnage chez les jeunes élèves. Et nous finirons cette partie en nous demandant comment aborder l'évaluation des stratégies référentielles mises en œuvre par les élèves. Dans une seconde partie, nous présenterons les outils et méthodes régissant notre protocole de recueil de données en cycle 3 dans le cadre d'une classe de CM1. Puis, dans une troisième partie, nous décrirons et analyserons les résultats obtenus à partir de la collecte des données. Une quatrième et dernière partie sera dédiée à une discussion autour de ces résultats observés.

I. Partie théorique

1- En production d'écrit

1.1. Cohérence et cohésion textuelle

La cohérence et la cohésion d'un texte favorisent la compréhension et l'interprétation de celui-ci.

1.1.1. La cohérence textuelle

La cohérence se manifeste au niveau global du texte, elle est liée à l'interprétabilité du texte, aux unités thématiques qui organisent le texte et au champ lexical employé. Un texte est dit cohérent s'il est conforme à un genre et si les *hypothèses et attendus de lecture* d'un lecteur sont respectés.

Dans l'article de Charolles M. (1978), qui traite des problèmes de la cohérence des textes, des métarègles de cohérence textuelle, qui sont au nombre de quatre, ont été dégagées. Il s'agit des métarègles de *répétition*, de *progression*, de *non-contradiction* et de *relation*. Nous allons maintenant tenter d'expliquer en quoi consistent ces métarègles.

• La première, portant sur la *répétition*, consiste à dire que pour qu'un texte soit structurellement cohérent, il faut qu'il comporte des éléments à récurrence stricte ce qui permettra alors un développement homogène et continu. Afin d'assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisations, référenciations contextuelles, substitutions lexicales, reprises d'inférence... Ces divers procédés permettent de créer du lien entre les phrases proches. Ce lien est permis par le rappel précis de certains constituants dans un constituant voisin.

• La seconde métarègle concerne la *progression* : celle-ci permet de dire que pour qu'un texte soit structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Autrement dit, cette règle précise que pour qu'un énoncé soit cohérent, il ne suffit pas de répéter l'information comme le stipule la règle précédente mais il s'agit d'apporter des informations nouvelles afin qu'il puisse y avoir une progression dans le texte. Cependant cette progression doit se faire de façon homogène.

De ce fait, la production d'un texte cohérent repose sur la maîtrise conjointe et l'utilisation appropriée de ces deux premières règles.

• La métarègle de *non-contradiction*, permet de préciser qu'un texte est structurellement cohérent si son développement n'introduit aucun élément sémantique venant contredire un apport d'information antérieur. Cette règle stipule donc qu'il est interdit de mentionner une information puis son contraire, hormis dans le cas de situation dont on souhaite manifester un caractère problématique.

• Enfin la métarègle de *relation*, affirme qu'une séquence ou un texte est cohérent, si les faits qu'il dénote dans le monde représenté sont reliés. Cela passe donc par une mise en lien des différentes informations qui pourront être apportées dans le texte. Ainsi toute nouvelle information doit être rédigée en établissant toujours un lien avec ce qui a pu être transcrit auparavant.

1.1.2. La cohésion textuelle

La cohésion textuelle se manifeste au niveau local du texte, c'est-à-dire au niveau de l'organisation des phrases entre elles. Les outils linguistiques jouant ce rôle de cohésion sont de trois ordres : les connecteurs, les marques de références et enfin la ponctuation. Ces trois outils linguistiques participent soit à la liaison du texte, soit à la rupture. La liaison peut être exprimée par l'emploi de certaines anaphores qui favorisent la continuité thématique : les marques de référence seront détaillées dans la partie suivante dénommée *La désignation*. Cette liaison peut être possible grâce à l'utilisation de connecteurs qui permettront l'enchaînement des différents segments textuels. Différents types de connecteurs peuvent être employés, et garantissent le respect de la règle de congruence d'un texte qui a de la cohésion, tels que des connecteurs temporels (quand, puis, ensuite, soudain…) ou spatiaux (ici, là, en haut…) : ceux-ci sont liés à la structure des récits et au déroulement d'actions successives, ils ordonnent la réalité référentielle. Des connecteurs argumentatifs (mais, cependant, parce que, donc…), énumératifs (d'abord, enfin, d'une part…) ou encore de reformulation (autrement dit, en un mot…) sont également utilisés. Par opposition, la rupture est quant à elle majoritairement exprimée au niveau du texte par les signes de ponctuation. Ces derniers peuvent être hiérarchisés ci-après (de la plus forte rupture exprimée à l'absence de rupture) : alinéa > point > point-virgule > virgule > absence de signe, selon la force de la séparation qu'ils signalent (Favart et Chanquoy, 2007).

L'ensemble de ces trois marques de cohésion textuelle joue un rôle fonctionnel au niveau du texte, ce sont ces marques qui assurent les mises en relation et participent ainsi à l'organisation des idées que l'auteur cherche à transmettre. Ces trois systèmes de marque ont

pour but de relier ou de séparer les constituants du texte afin d'organiser entre elles les unités de sens et produire un texte qui a de la cohésion.

Nous venons de traiter des trois outils linguistiques de la cohésion textuelle, nous allons maintenant développer en particulier l'outil que représente l'emploi des marques de référence pour la désignation des personnages.

1.2. La désignation

Nous identifions deux types de substitutions servant à reprendre dans le texte un personnage préalablement mentionné : la substitution grammaticale et la substitution lexicale.

1.2.1. La substitution grammaticale

Les différents éléments qui peuvent participer à une reprise grammaticale peuvent être de l'ordre des pronoms (reprise pronominale) ou des adverbes :

• Les pronoms personnels qu'ils soient sujets (je, tu, il, nous, vous, ils…) ou compléments (le, la, lui, les, leur, me, te…). Par exemple :

La fillette a retrouvé sa poupée. ***Elle*** est très heureuse.

La fillette retrouve sa poupée. Elle ***la*** coiffe et ***lui*** maquille les yeux.

• Les pronoms indéfinis (aucun, certain, personne, rien, tous, plusieurs, les autres…). Par exemple :

J'ai ouvert la cage où se trouvaient les pigeons. ***Plusieurs*** se sont envolés.

• Les pronoms relatifs (qui, que, quoi, dont, où, lequel, auquel, duquel, laquelle, lesquelles…). Par exemple :

Des amis ont pris un avion ***qui*** ne fait pas d'escale.

• Les pronoms démonstratifs (celui, celle, ce, ceux, celles, celui-ci, celui-là…). Par exemple :

Marie a acheté une robe, ***celle-ci*** lui va à ravir.

• Les pronoms possessifs (le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur…). Par exemple :

Thomas m'a emprunté mon livre car il ne retrouve plus ***le sien***.

• Les adverbes (ainsi, ensemble, ici…). Par exemple :

Julien m'a parlé de façon déplacée, je n'ai pas compris pourquoi il s'est exprimé ***ainsi***.

1.2.2. La substitution lexicale

La désignation peut être effectuée à l'aide d'expressions lexicales. En effet, lorsqu'un groupe nominal doit reprendre un autre groupe nominal, il existe plusieurs possibilités de changements afin de respecter à la fois les règles de progression et de répétition. Ces variations peuvent porter sur :

• Le déterminant, on parle d'anaphore fidèle, où le nom est repris mais avec un changement de déterminant :

Le cheval de Julia est très beau. ***Ce*** cheval a des balzanes.

• Un enrichissement du groupe nominal :

Ce cheval présente une grande capacité au saut d'obstacle. Effectivement, ce ***jeune*** cheval a déjà gagné de nombreux concours.

• Les noms utilisés, on parle d'anaphore infidèle ou de recatégorisation méliorative :

- utilisation d'un synonyme ou d'un autre groupe nominal :

Pablo Picasso est né en Espagne. ***Le peintre*** de nombreuses œuvres a passé l'essentiel de sa vie en France.

- utilisation d'un terme générique, d'un hyperonyme :

Nous allons cueillir des cerises, nous pourrons faire un clafouti avec ***ces fruits***.

- utilisation d'une périphrase :

Paris est la plus belle ville du monde. ***La ville lumière*** est très visitée.

- utilisation d'un terme synthétique :

Hier, une voiture a renversé un piéton alors qu'il traversait. ***Cet accident*** est paru dans le journal.

1.3. Règles régissant l'emploi des substituts

Nous allons dans cette partie nous intéresser tout d'abord au cas de la première mention d'un personnage. Puis nous détaillerons les indices qu'un lecteur doit chercher pour relier un désignateur au bon référent. Ils sont à répartir en trois catégories : les indices liés à la morphologie, ceux liés à la syntaxe de la phrase (i.e. le phénomène de saillance du topic) et ceux basés sur notre connaissance du monde.

1.3.1. Fonctionnement textuel des substituts

Deux faits majeurs se dégagent dans les débuts de récit pour mentionner un personnage.

Le premier est qu'un groupe nominal est plus habituel qu'un pronom. En effet, il est plus approprié de commencer par désigner un nouveau référent en employant une expression lexicale qui donnera plus d'informations qu'un pronom.

Le second est que l'on doit employer de façon privilégiée un déterminant indéfini plutôt qu'un déterminant défini. Effectivement, la première fois qu'un référent est utilisé dans un texte, cette entité est alors considérée généralement comme inconnue, on la désigne comme le rhème lorsqu'on se place du point de vue de l'information. Les indéfinis ont pour fonction d'introduire un nouvel objet au sein de la mémoire discursive. *A contrario*, on parlera de thème pour indiquer qu'il s'agit d'une information déjà connue.

1.3.2. Les indices permettant de relier un désignateur à son référent

Il n'est parfois pas bien évident de parvenir à retrouver l'antécédent. C'est pourquoi nous allons voir quelques critères qui nous faciliteront le repérage du lien entre l'antécédent et le substitut.

Le premier des trois moyens afin de réaliser ce lien est de repérer les marques morphologiques. En effet, celles-ci peuvent rendre évident le lien entre l'antécédent et le substitut. Analysons l'exemple suivant où la variation en genre des pronoms assure une identification non ambigüe de l'antécédent :

Jules a donné rendez-vous à Laura. Elle a hâte de le retrouver.

Dans cet exemple, l'indentification des antécédents est possible, cependant, comme il existe peu de pronoms pour reprendre un nombre quasi infini de groupes nominaux, l'analyse des marques morphologiques peut devenir rapidement insuffisante. Analysons l'exemple suivant :

La conductrice renversa une cycliste, elle était distraite et ne s'était pas arrêtée.

Dans ce cas de figure, la morphologie ne permet pas d'identifier le bon antécédent du pronom *elle*. Effectivement, nous pouvons noter deux candidates potentielles qui sont *la conductrice* et la *cycliste*. Ainsi pour lever les risques de confusion, il aurait été propice d'utiliser d'autres termes de reprise comme *la première* ou une reprise à l'identique. Ce dernier exemple, bien que quelque peu ambigu suite à l'étude des marques morphologiques, peut être résolu grâce au second principe qui est d'ordre syntaxique. Ce dernier oriente plutôt l'analyse vers une relation entre *elle* et *la conductrice*. Nous allons donc maintenant expliquer quel est ce principe.

Les critères syntaxiques vont donc nous permettre d'orienter la lecture lorsque les indices morphologiques sont défaillants. Ces critères reposent sur le fait que le sujet est prioritaire, la substitution porte par conséquent plus facilement sur l'élément placé en position sujet qu'en position objet. Cependant, il ne s'agit pas là de l'énonciation d'une règle grammaticale mais bien d'un usage habituel. De ce fait, dans l'exemple suivant :

Jacques a retrouvé Paul alors il l'a invité à boire un verre.

Nous nous attendrons plutôt à ce que *il* reprenne Jacques. Kleiber G. (1994) parle de ce phénomène en terme de saillance. Le sujet est plus saillant, il est donc plus prédisposé à être repris.

Enfin, lorsque la morphologie ne permet pas d'identifier l'antécédent de façon évidente, le lecteur pourra aussi s'appuyer sur ses connaissances du monde afin de choisir l'enchaînement le plus probable : c'est le troisième et dernier indice pour le lecteur. Analysons cet exemple où la morphologie seule ne fournit aucune piste et la continuité thématique indiquerait que *il* a pour antécédent Pierre, qui lui-même est le sujet de la proposition :

Pierre vit un gros rottweiler, il voulait le mordre.

Notre connaissance du monde nous permet de comprendre que c'est le chien qui cherche à mordre Pierre, *il* reprend alors un gros rottweiler. Cependant, il faut prendre en compte que cela fait référence à ce qui est conforme à nos habitudes, c'est pourquoi nous pouvons considérer ce lien comme l'unique solution. En revanche, dans un récit fantastique par exemple, il pourrait être envisagé que ce sont les humains qui veulent pourchasser les chiens dans le but de les mordre. Tout dépend alors du type d'écrit que l'auteur cherchait à produire.

2- D'un point de vue du lecteur

Dans cette partie, nous nous intéressons au lecteur et à ce qu'il met en œuvre pour comprendre une histoire, en particulier concernant le décodage des désignateurs de personnages et concernant sa capacité à différencier la présentation et la désignation des personnage.

2.1. Des ambigüités nombreuses reposant sur l'interprétation du lecteur

Outre les problèmes d'ambigüités référentielles ou encore de contradictions dans les chaînes de référence relatives à un personnage, qui peuvent résulter de la production d'un rédacteur novice, le lecteur doit parfois effectuer des inférences importantes pour rétablir une cohérence d'ensemble du texte lu (Garcia-Debanc, Bonnemaison, 2014).

Guillaume entendit Arno lui parler. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

Dans cet exemple, le lecteur doit être habile et faire preuve de déduction car il y a la présence de deux référents animés masculins, *Guillaume* et *Arno*, candidats possibles à être repris par le pronom personnel masculin *il*. Cette ambigüité, si nous la considérons comme telle, réside dans le fait que le pronom *il* peut coréférer avec Guillaume par effet de saillance du topic ou, un peu plus difficilement avec *Arno*, par proximité.

Les pronoms personnels *elle* et *il* sont généralement intégrés de façon satisfaisante dans le texte et la référence en est facile à construire par le lecteur. En revanche, les syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif à valeur sémantique anaphorique semblent plus difficiles à intégrer, en particulier lorsque ce syntagme de reprise intervient après un terme spécifique (Garcia-Debanc et al., 2014). Ici, la chaîne de référence débute par le maillon *la cabane de pêcheur* qui est repris par *cette maison* (dans l'autre chaîne anaphorique, le pronom *elle* reprend sans aucune ambigüité le nom *Cornelia*) :

Dans la journée nous allâmes dans la cabane de pêcheur de Cornelia pour observer le loch.

Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

Lorsque de jeunes lecteurs ont à identifier les référents de pronoms personnels, ils doivent se confronter à des stratégies diverses à mettre en œuvre de manière ordonnée, nous détaille Kail (1983 ; cité par Garcia-Debanc, 1993). L'acquisition de celles-ci ne se fait pas au même moment. Ce sont des stratégies successives, l'une annulant souvent la précédente. Ils acquièrent d'abord la stratégie sémantique les conduisant à apparier les agents, puis la stratégie de distance minimale, les amenant à identifier comme référent du pronom personnel le groupe nominal le plus proche du pronom, et plus tard la stratégie de parallélisme des fonctions qui fait que la phrase :

Le chien pousse la souris et le lapin la renverse. [la souris = pronom 'la' ➔ tous deux patients].

est plus difficile à comprendre jusqu'à 6 ans que :

Le chien pousse la souris et le lapin le renverse. [pronom 'le' ➔ patient = le chien ➔ agent].

Enfin, la polysémie des mots peut introduire des ambigüités sur l'interprétation des pronoms personnels chez le jeune lecteur. En effet, leurs différents sens ne leur sont pas toujours accessibles. Voici un exemple de phrase parmi ceux tirés de journaux satiriques analysés par Reichler-Beguelin (1988 ; cité par Garcia-Debanc, 1993) :

Le président de la cour d'Assises disparaît sous le plancher : il était pourri.

Cette polysémie de l'adjectif qualificatif *pourri* employé ici comme attribut du sujet permet d'insinuer une ambigüité sur l'interprétation du pronom personnel *il* qui, dans la réalité, n'est vraiment ambigu pour personne. Un autre syntagme nominal pourrait aisément se substituer à *Le président de la cour d'Assises* et la fausse ambigüité disparaîtrait.

2.2. Ecrasement fréquent entre présentation et désignation des personnages chez les jeunes élèves

Concernant la compréhension de ce qu'est un désignateur de personnage de manière intrinsèque, s'il leur est demandé de les relever dans un texte, on s'aperçoit que les élèves confondent souvent désignation et présentation des personnages.

Une phrase décrivant un personnage avec de nombreux adjectifs qualificatifs retiendra facilement l'attention des élèves et ces adjectifs risqueront d'être choisis en lieu et place de désignateurs. Il en est de même si des attributs du personnage sont cités et décrits : par exemple si le texte décrit des parties du corps du personnage (p. ex. : le cou, les oreilles), certains élèves peuvent aussi les retenir comme désignateurs.

3- Evaluer les stratégies référentielles mises en œuvre par les élèves

Les observations effectuées et relatées dans l'article de Schnedecker (1995) permettent de dégager deux points essentiels. Le premier est que le diagnostic fiable d'un évaluateur sur les stratégies référentielles mises en œuvre par les élèves ne peut advenir qu'au terme d'une auscultation globale et non locale des chaînes de référence. Le second, qui découle du premier, est que par ce biais, on peut éviter le danger de jugements sur-normés pour amener les élèves à opérer des réglages internes sur leur propre production.

L'intérêt de l'appréhension intégrale des chaînes de référence permet également de faire le point sur le type de matériau référentiel utilisé ou non par les élèves, de détecter d'éventuelles lacunes catégorielles et / ou lexicales, mais surtout, de repérer si celles-ci présentent un caractère ponctuel ou constant. Or, il apparaît que certaines chaînes sont composées, d'un bout à l'autre, par des maillons formellement identiques alors que d'autres le sont avec un matériau présentant une hétérogénéité remarquable : on parle de chaînes uniformes et de chaînes protéiformes.

II. Outils et méthodes (notre protocole)

Notre mémoire s'articule autour de la problématique : comment des élèves de CM1 perçoivent-ils la désignation des personnages en tant que lecteurs et comment, en tant qu'auteurs, la mettent-ils en œuvre ? Il s'inscrit dans un thème d'étude de la langue et porte sur un travail de recherche sur la syntaxe de la phrase. Ce domaine est identifié par les enseignants comme un point délicat de leur travail car il touche par exemple l'orthographe mais aussi et surtout la compréhension : dans la saisie des formats syntaxiques qui permettent d'intégrer l'information, dans la levée d'ambigüités diverses, etc. Notre réflexion s'oriente sur un essai d'expérimentation de situations d'enseignement autour des désignateurs de personnages.

Après nous être appuyés sur des références théoriques concernant la cohérence et la cohésion textuelle, l'emploi des marques de référence, les différentes modalités de reprises pronominales, le traitement des pronoms et les ambigüités reposant sur les interprétations du lecteur, nous avons considéré trois angles d'étude : l'identification d'ambigüités référentielles dans le rôle de lecteur et les choix faits en correction pour les lever ; dans le rôle de lecteur, le repérage des marques de référence – noms propres, groupes nominaux, pronoms personnels et démonstratifs sujets et pronoms personnels compléments – désignant un personnage précis dans un texte ; enfin, troisième et dernier angle d'étude, le choix d'un auteur dans la façon dont les désignateurs doivent être ordonnés pour provoquer un effet chez le lecteur.

Ainsi, pour mener notre étude, nous avons conçu une séquence pédagogique que nous avons mise en œuvre dans une classe de CM1. Celle-ci se compose de vingt-quatre élèves nés en 2007, sauf un en 2006, donc âgés de neuf à onze ans. Dans cette classe, nous disposons d'un ordinateur, d'un vidéo projecteur et d'un dispositif de tableau blanc interactif.

Cette séquence s'articule en quatre séances, dont une d'évaluation sommative, et les objectifs visés lors des trois premières sont de *problématiser en identifiant les possibles ambigüités laissées par un auteur* dans une phase d'observation, de *relever les différentes façons de désigner un personnage et d'en dégager l'utilité* dans une seconde phase de conceptualisation et, dans une dernière phase de réinvestissement, de *choisir les désignateurs les plus appropriés*.

L'**ANNEXE 1** regroupe l'ensemble des fiches de préparation des quatre séances, des photos de productions d'élèves, la trace écrite de référence de la séance n°2, ainsi que des exemples de fiches d'activités réalisées par les élèves.

1- Séance 1 – activité de recherche et problématisation

→ Qu'est-ce que signifie désigner un personnage ?

Nous visons ici la capacité à identifier les incohérences et les difficultés de compréhension provoquées chez le lecteur lorsque la désignation des personnages peut porter à confusion : en d'autres termes, la capacité à se poser les bonnes questions pour réaliser les nécessaires inférences levant tout problème. L'objectif avec les élèves est de parvenir à une problématisation en leur proposant un texte comportant des ambigüités volontairement insérées. Notre outil principal pour cette séance est un texte – voir ci-dessous – que nous avons conçu nous-mêmes comportant ces ambigüités référentielles : quatorze au total que nous considérons comme telles, surlignées en jaune.

> Jean a quitté la maison de Sarah, elle ne lui convient plus. Elle est devenue trop petite. Ses quatre chats, ses trois chiens et son hamster étaient à l'étroit. En attendant, il est parti vivre chez son ami Thomas. Comme il dispose d'un endroit adéquat, il emménage au plus vite. Chez lui, c'est le grand désordre. En ce moment, il y en a partout. Il n'en peut plus, lui qui avait l'habitude de vivre seul, voilà qu'un troupeau d'animaux débarque avec leur maître. Il ne manque tout de même pas de culot ! La prochaine fois, il s'est juré qu'il réfléchirait à deux fois avant d'accepter de rendre service. Il est bloqué maintenant, il avait pourtant d'autres projets dont celui qui lui tenait tant à cœur : partir faire le tour du monde...

Tout d'abord, nous débutons la séance en questionnant le groupe classe sur ce que signifie « désigner un personnage ». Après un premier sens évoqué consistant à pointer quelqu'un du doigt ou à le nommer pour lui donner la parole, voici ce que nous obtenons au tableau avec le groupe classe :

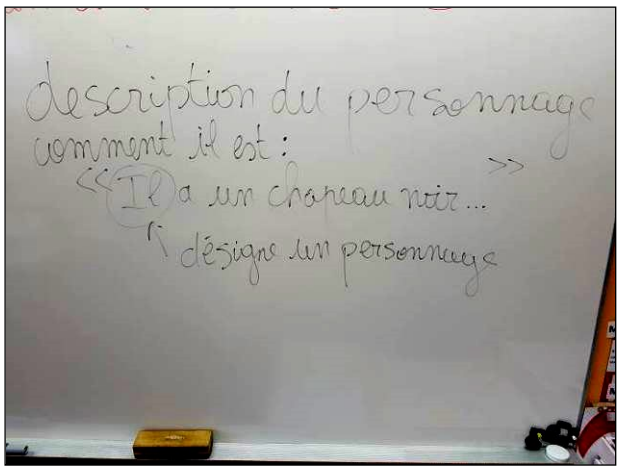


Figure 1 : *Représentation de la désignation des personnages par les élèves*

Avant de parvenir à cet exemple au tableau, utilisant le *il*, énoncé par un élève expliquant qu'on parle de quelqu'un préalablement nommé, on remarque derrière ce pronom que le groupe classe évoque en premier lieu la *description* d'un personnage, *comment il est* : l'attention portée à la présentation des personnages est très présente et expliciter ce qu'est la désignation est loin d'être trivial pour les élèves.

Puis, nous poursuivons par une lecture du texte présenté ci-dessus. Il leur est ensuite demandé de raconter ce qu'ils ont compris afin d'avoir une discussion collective, enregistrée par nos deux smartphones, sur leurs impressions et les éventuels problèmes de compréhension, sur les perceptions erronées de chacun et sur leurs causes : cela afin de mettre des mots sur ce que les élèves pourraient identifier comme « lourd », « répété », « peu clair » etc., dans le but de poser le problème.

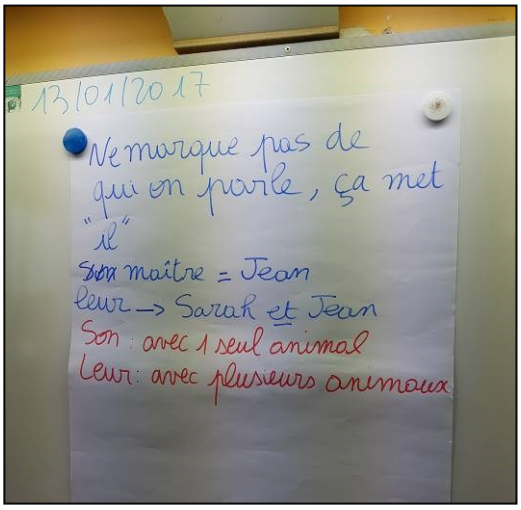


Figure 2 : *Impressions immédiates après la première lecture*

On remarque que les élèves sont vite déstabilisés par le fait que le pronom *il* est surutilisé. Ensuite, nous avons noté cet échange concernant les déterminants possessifs : ils ont bien perçu que *leur maître* (voir ligne 5), en plus du possédé *Jean* (le maître), désigne autre chose. *Jean* est d'ailleurs noté comme l'unique possédé avec un élève qui aurait préféré voir le déterminant *son (Jean = singulier, donc son)*, que nous avons rapidement rayé car cela représentait une modification du texte. Puis, comme le déterminant est *leur*, laissant penser à un pluriel, certains ont alors expliqué, à tort, que les possédés étaient *Sarah et Jean*. Nous sommes finalement parvenu à élucider en rouge que le déterminant *son* devrait être employé si le possesseur est singulier - 'son avec 1 seul animal' - et que le déterminant *leur* est ici employé car le possesseur est pluriel, 'plusieurs animaux'. Cela fut intéressant et nous nous

sommes attardés sur ce point même si nous avions voulu tenir les déterminants possessifs en dehors de cette séquence pédagogique.

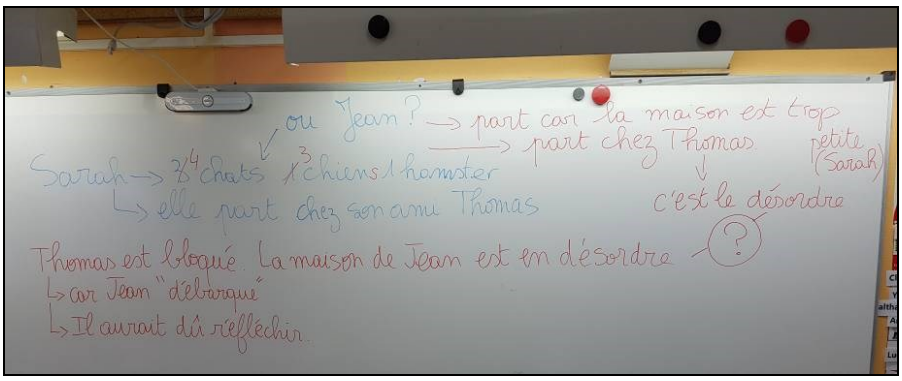


Figure 3 : *Trace écrite lors de la phase où les élèves racontent l'histoire*

Ci-dessus, en bleu, est noté ce que nous obtenons très vite par le récit de un ou deux élèves. Une première confusion réside dans le fait que des élèves croient que c'est Sarah qui part chez Thomas. Certains se posent la question si les animaux n'appartiennent pas plutôt à Jean. Quand l'implication de plus d'élèves intervient, nous avons noté en rouge les corrections que certains ont voulu apporter. Les élèves parviennent à quasiment relater l'histoire de manière correcte avec toutefois une interrogation résiduelle sur le désordre, soit chez Thomas, soit chez Jean.

Ensuite, la tâche demandée, en individuel, est de relever tous les problèmes de désignation des personnages dans ce texte, en entourant au crayon de papier les passages qui amènent de la confusion et qui n'aident pas le lecteur à savoir de quel personnage on parle. Dans un deuxième temps, en binôme, il est demandé d'écrire sous chaque passage entouré par les deux élèves une proposition permettant de lever l'ambigüité (un interligne vide de texte est prévu à cet effet). À l'issue de cette séance, nous disposons donc de prises de notes au tableau sur la signification de « désigner un personnage », sur les impressions de la classe et sur les compréhensions divergentes de l'histoire qu'en ont eues les élèves, d'un enregistrement de cet échange collectif (extraits retranscrits en **ANNEXES 5 et 6**), ainsi que de douze textes annotés comportant des propositions de corrections d'ambigüités.

2- Séance 2 – conceptualisation

Cette séance demande aux élèves d'être capables d'identifier les différentes façons de désigner un personnage dans un texte. Outre la compréhension de l'histoire et l'identification des personnages en jeu, il s'agit de tester leur capacité à trouver les plus petits groupes de

mots désignant un personnage et à ne pas confondre désignation et présentation des personnages. L'objectif de la séance est de dégager avec les élèves des éléments à instituer permettant de lister les différentes options qu'ont des auteurs pour désigner des personnages dans un texte, de comprendre à quoi sert la recherche par l'auteur de désignateurs appropriés pour le lecteur et d'identifier *in fine* l'utilité de l'emploi de ces différents désignateurs dans la caractérisation des personnages et ainsi percevoir l'aide et l'appui apportés aux lecteurs dans leurs représentations mentales de ces personnages. Comme outil, nous avons choisi le texte *Le Petit humain*, d'Alain Serres (voir ci-dessous), que nous avons écourté volontairement pour ne garder que les passages permettant une représentativité correcte des désignateurs du personnage « du petit humain » que nous voulions que les élèves relèvent : ils sont au nombre de trente-six et sont surlignés en jaune (un autre GN est surligné en gris car, même s'il n'est pas désignateur au sens strict du terme, un élève qui le relèverait n'aurait pas tort de le faire) ; les classes grammaticales représentées sont les noms, les groupes nominaux, les pronoms personnels sujets, les pronoms démonstratifs sujets et les pronoms personnels compléments.

LE PETIT HUMAIN / Alain Serres / Gallimard, coll. folio cadet

Cette histoire se déroule dans une école élémentaire pour animaux sauvages.

Dans la cour, les hippopotames Tim et Tom semblaient ce jour-là bien plus joyeux qu'à l'ordinaire. Ils avaient apporté quelque chose d'extraordinaire dans un petit sac en toile : une grande surprise pour la classe.

Une fois dans la classe, la maîtresse demanda aux deux élèves d'expliquer leur affaire et de déballer enfin leur surprise qui paraissait pressée de sortir.

Les deux hippopotames s'approchèrent du bureau en transportant leur sac en toile avec précaution.

Tim se lança :

-Dimanche, nous sommes allés nous promener, mon frère, mes deux soeurs, ma mère et moi...

Tom continua :

-Nous sommes allés nous promener dans la grande forêt de chênes...

-Et là, parmi les arbres, nous avons vu sautiller la surprise, rajouta Tim.

La maîtresse se gratta le nez. Et les deux hippopotames continuèrent :

-Alors pour qu'il ne se perde pas...

-Et pour qu'il n'ait pas froid...

-Nous l'avons mis dans notre petit sac en toile, conclut Tom.

Les animaux, impatients, commençaient à ne plus pouvoir tenir en place et gesticulaient dans tous les sens pour mieux apercevoir la surprise. Enfin, minutieusement, les deux frères se décidèrent à déballer leur trésor :

-Oooh ! firent les animaux.

-Mais qu'est-ce ? fit la maîtresse.

-Un pe-tit-hu-main ! répondirent-ils d'un même entrain.

En effet, un petit enfant d'homme se trouvait là, planté comme un vase en porcelaine sur le bureau de la maîtresse, les deux pieds si serrés qu'ils n'en formaient plus qu'un.

L'OBSERVATION

La maîtresse fit passer l'enfant parmi les élèves pour que chacun puisse mieux comprendre la leçon. Le petit humain se trouva ainsi balancé de grosses pattes d'éléphant en fines griffes de panthère, en passant par des doigts poilus qu'il n'avait jamais osé imaginer.

Celui-ci l'attrapait par une oreille et celui-là par la peau du dos. On se lançait même le petit humain pour aller plus vite.

-Oh, c'est mou ! s'exclama le tatou.

-C'est léger et tout blanc ! ajouta l'éléphant

-Il n'a ni oreilles ni cou dignes de ce nom, fit le girafon.

À en croire l'hyène, le petit homme sentait terriblement mauvais et le crocodile lui trouva même, d'un coup de langue râpeuse, un fade goût de lait.

-Le petit humain essayait de faire comprendre qu'une caresse de maman valait mille fois plus qu'une bise de crocodile. Mais rien n'y fit, on le manipula, caressa, gratta, retourna, entortilla toute la journée et dans tous les sens.

On le dessina même. L'éléphant, bien sûr, l'affubla d'un nez beaucoup trop long. Le chameau lui rajouta deux bosses sur le dos, et le zèbre ne put s'empêcher de décorer son dessin de rayures blanches et noires.

On lui chercha enfin un nom. Doudou ! Lolo ! Moumou ! Bonbon ! Moa-Moa !... Chacun fit sa proposition. En fin de compte, on le baptisa fort joliment "Monsieur", parce que c'était un nom très utilisé chez les humains.

Et, à la demande générale, on décida de garder Monsieur en classe, pour la vie.

Nous avons aussi pris en exemple une phrase écrite sur le tableau noir (voir plus bas) permettant d'illustrer les différentes natures des désignateurs à chercher : noms propres, groupes nominaux, pronoms personnels sujets et pronoms personnels compléments (les pronoms démonstratifs sujets ne sont pas illustrés) ; à l'aide de deux smartphones, nous enregistrons deux sessions d'échanges collectifs, en début de séance pour capturer les idées des élèves sur comment désigner des personnages, et plus tard pour collecter les remarques des élèves sur les désignateurs présents dans cette phrase exemple.

La séance commence par une lecture par l'enseignant du texte *Le Petit humain*. Cette phase vise à lever tout problème de compréhension de ce texte. Il est ensuite proposé aux élèves la phrase exemple :

Paul a eu un chien, il l'appelle Médor et joue souvent avec son animal de compagnie adoré.

Et la question : « *Que cherchons-nous dans un texte pour désigner un personnage ? Aidez-vous de cette phrase pour trouver tous les mots / groupes de mots qui désignent le chien.* » leur est posée. Puis nous essayons d'identifier les natures grammaticales des relevés des élèves.

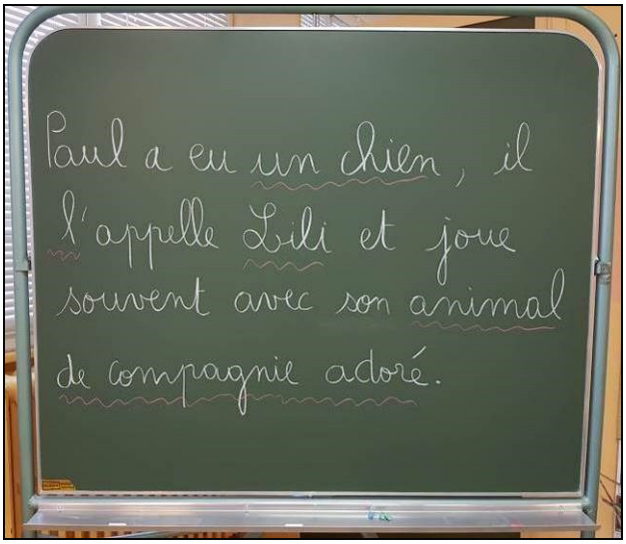


Figure 4 : *Les désignateurs du chien dans la phrase exemple*

Cette première phase préparatoire terminée, la tâche individuelle demandée aux élèves est de relever dans le texte adapté d'Alain Serres tout ce qui désigne ce personnage si particulier qui arrive dans cette école. Cet exercice se termine par un partage collectif et oral de ces relevés avec la prise de parole de quelques élèves : un élève relit le texte et s'arrête ou est arrêté par un autre pour commenter et expliquer une désignation du personnage ; l'enseignant régule et note au tableau les désignateurs proposés ; à la fin, le groupe classe et l'enseignant renseignent les différentes classes grammaticales représentées. Pour finir, une trace écrite de référence est élaborée collectivement sous le questionnement de l'enseignant. À l'issue de cette séance, nous avons collecté les deux traces au tableau :

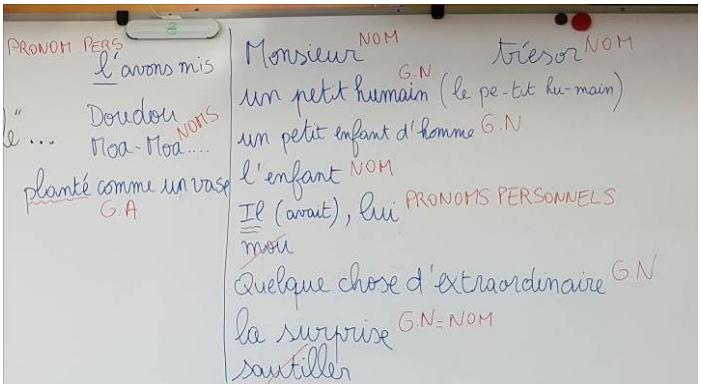


Figure 5 : *Quelques désignateurs et leurs classes grammaticales du petit humain dans le texte d'Alain Serres*

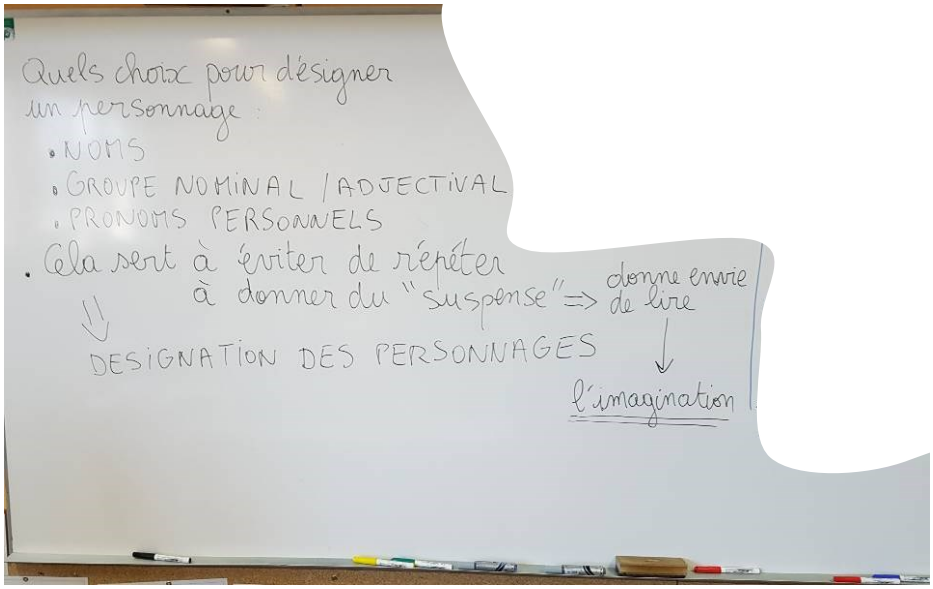


Figure 6 : *La trace écrite élaborée collectivement en fin de séance, remise au propre par l'enseignant et distribuée ultérieurement aux élèves - voir* ***ANNEXE 1 p.*** *45*

Nous remarquons parmi les désignateurs relevés 'planté comme un vase […]' (voir l. 24) qui a été repris dans la trace écrite sous la catégorie groupe adjectival : en effet, pendant cette séance, pris au dépourvu, nous n'avons pas invalidé cette proposition. Nous avons fait nous aussi l'erreur de l'écrasement entre désignation et présentation. Ceci a ensuite été revu et régulé avec la classe, notamment dans la trace écrite de référence distribuée ultérieurement.

Les échanges du groupe classe lors de cette phase d'institutionnalisation ont aussi été enregistrés (voir un extrait en **ANNEXE 7**). Enfin, nous disposons de vingt-trois copies d'élèves avec les relevés des désignateurs du *Petit humain*.

3- Séance 3 – réinvestissement

Cette séance met en œuvre la compétence portant sur le choix opportun des désignateurs les plus appropriés et de leur ordre d'apparition pour provoquer un effet chez le lecteur. L'objectif est d'identifier l'importance des choix à faire sur cet ordre pour susciter chez le lecteur de l'intérêt et ménager un certain suspense. Comme outil, nous avons choisi le texte *Dis-moi*, de May Angeli, écourté pour permettre un travail accessible à chacun et que nous avons transformé en texte à trous en prélevant les désignateurs de l'enfant que nous avons regroupés en une liste en tête de page :

Dis-moi de May Angeli / Éditions du Sorbier, 1999

Replace aux bons endroits les désignateurs suivants :

mon amour - toi - mon fils - te - quel bavard - tu - tu - tu - tu - tes - toi - te - toi - fiston - mon garçon - quel bêta

- Dis, maman, ils sont arrivés par la mer ?

- Ici ……., presque tout le monde arrive par la mer.

- Maman, hier il y avait du brouillard, tu te souviens ? Et s'il y en avait eu, alors qu'ils s'approchaient de la côte, ils ne seraient jamais entrés dans la baie ; c'est juste ou pas ?

- Tu m'embrouilles avec toutes tes questions. Ils auraient poursuivi leur route vers l'ouest et construit leur ville ailleurs.

- Écoute-moi, maman, si le vent du sud avait soufflé fort pendant trois jours au moins, tu penses qu'ils auraient tenté d'accoster ?

- ……, …… fais ! Bien sûr que non ! Ils se seraient abrités loin derrière le cap en attendant que le vent casse. Bon, maintenant, j'aimerais un peu de silence, fais-moi plaisir, tais-……

- Oui, maman, juste une petite chose à te demander, après, c'est promis, bouche cousue. Quand le vent retombe, il pleut quelquefois, d'accord ? S'ils avaient continué et s'ils avaient reçu la grande pluie d'automne sur le dos, tu peux me dire s'ils auraient tenté de débarquer ?

- Certainement pas. Sur une terre si peu hospitalière, ils auraient déguerpi vite fait. Dans le ventre du navire, ils auraient guetté le retour du soleil et la remontée des poissons à la surface de la mer. Bien sûr, s'ils avaient été pêcheurs, n'est-ce pas …….. ! Ne …….. penche pas comme ça, …….. finiras par tomber à l'eau et nous faire chavirer.

- Maman, réponds-moi encore, s'il te plaît. Si avec le vent du sud ils n'avaient pas vu notre montagne disparue dans la brume de sable, celle qu'on déteste, est-ce qu'ils auraient eu envie de s'établir dans un endroit pareil ?

- Qu'est-ce que j'en sais moi ? …….. m'embêtes. Ils cherchaient la terre et, n'y voyant rien, peut-être qu'ils se sont dit : "Où sont-elles ces contrées accueillantes dont on nous a tant parlé ? On a dû se tromper dans nos calculs." Ou bien ils n'avaient jamais entendu parler de quoi que ce soit, ils naviguaient vers l'ouest, c'est tout. Ôte …….. pieds des filets, passe au milieu. Aide-moi, …….. !

- Oui, maman. Justement, s'il y avait eu une grande bourrasque du nord-ouest, celle qui roule de gros ballons dans le ciel, où seraient-ils allés ?

- C'est certainement un jour comme celui-là qu'ils sont entrés plus avant dans le golfe, parce qu'avec ce vent ils l'ont vue et bien vue notre montagne et aussi la grande plaine du sud et les vallons alentours. Je peux …….. dire qu'ils ont dû réduire la toile, sinon gare aux dégâts.

- Maman !

- Tais-……., …….. …….. fais ! Je n'entends même plus le moteur. Attrape la rame, elle va filer.

- Maman, une dernière question, dis-moi ! Et s'ils étaient arrivés de nuit ?

- Ils auraient glissé sur le reflet de la lune ronde et voyant la montagne dans le fond de la baie, sous le ciel lumineux piqué d'étoiles, ils se seraient dit : "C'est le plus beau pays du monde." Ils se sont installés sur la colline, juste en face de la montagne à deux cornes. J'aurais pris la même décision mais, ……., je ne suis pas eux. Allez, on jette les filets. J'espère que demain, lorsque je viendrai les lever, il y aura du poisson. Pousse-…….. maintenant, on rentre à la maison.

Enfin, les deux smartphones permettent la collecte des échanges collectifs en tout début de séance sur le rappel de la séance précédente.

La séance poursuis par la présentation de la première de couverture de *Dis-moi* et par un échange collectif sur ce qu'on y voit et sur les hypothèses de lecture. Le texte n'est pas lu collectivement mais distribué ; la tâche individuelle demandée est de le lire silencieusement et de remplir chaque trou laissé par un des désignateurs listés en tête de page : la consigne donnée est de bien réfléchir au choix et à l'ordre des désignateurs en pensant au lecteur pour lui rendre la lecture attrayante, de ne pas les prendre au hasard sachant que plusieurs solutions sont possibles. La séance se termine par quelques lectures d'élèves du texte afin de partager les choix singuliers qui ont pu être effectués. À l'issue de la séance, nous disposons d'un enregistrement du début de séance sur le rappel de la séance précédente et sur l'institutionnalisation qui l'a clôturée et des vingt-quatre copies d'élèves du texte à trous complétés *Dis-moi*.

III. Description et analyse des résultats (données recueillies)

Après avoir présenté le déroulement de notre séquence pédagogique, sa conception et la mise en œuvre qui en découle, nous allons présenter nos résultats. Ils se composent principalement de traces écrites collectives inscrites au tableau, de copies d'élèves et de transcriptions d'échanges collectifs oraux (celles retenues dans ce mémoire sont analysées dans la partie *Discussion*, et sont présentes en **ANNEXES 5, 6 et 7**).

Concernant les copies d'élèves des séances 1 et 2, nous avons rassemblé les relevés des élèves dans des tableaux (présents en **ANNEXES 2 et 3**) : pour chaque élève et pour chaque marque de référence, nous avons labellisé les relevés avec trois valeurs distinctes :

- '*trouvés OK'* : l'élève a entouré ou souligné exactement le désignateur
- '*trouvés KO*' : l'élève n'a pas repéré le désignateur et ne l'a donc pas relevé sur sa copie
- '*trouvés OK avec dilution'* : l'élève a bien repéré qu'il y avait désignation mais son relevé englobe plus de mots que le seul désignateur.

1- Séance 1 - activité de recherche et problématisation

Dans le texte lu puis soumis aux élèves, nous avons considéré qu'il y avait quatorze désignateurs ambigus quant aux référents auxquels ils pouvaient se rapporter. Pour chaque élève et pour chaque désignateur ambigu, nous avons fait une première comptabilisation portant sur les désignateurs ambigus que les élèves ont relevés avec succès, ceux qu'ils n'ont pas trouvés et ceux qui ont été trouvés mais dilués. Seuls sept élèves - six à 0% et un à 7% - peuvent être rassemblés dans un groupe ayant trouvé pas ou peu d'ambigüités. L'élève sortant immédiatement de ce groupe et ayant le moins bon taux de *'trouvé ok'* parmi les seize autres voit son taux de réussite atteindre 21%. Enfin, trois élèves atteignent un taux de réussite maximum de 64%.

La deuxième comptabilisation faite porte sur des relevés de désignateurs que des élèves ont perçus comme ambigus alors que le contexte permettait de se référer aisément aux bons antécédents : dix-sept élèves ont réalisé de tels relevés (i.e., seuls six sont parvenus à ne pas inventer d'ambigüités). Cinq élèves ressortent de ce groupe de dix-sept, pourtant avec des taux de *trouvé OK* satisfaisants à 50%, 50%, 57%, 64% - et un seul à 36% ; ils ont chacun

relevé soit cinq soit six désignateurs non ambigus (leur posant vraisemblablement un problème pour retrouver le référent) :

- Elle est devenue trop petite. (ligne 1) / relevé sur l'ensemble de la classe 8 fois.

Par proximité, l'antécédent pourrait être *Sarah* mais la hiérarchie veut que Sarah complète le nom commun maison et que ce dernier soit donc le plus important. C'est donc bien la maison qui est le seul référent candidat à être repris par ce pronom personnel, la stratégie sémantique venant d'ailleurs appuyer ce choix (une maison peut devenir trop petite, un être humain non). De plus, un désignateur reprenant Sarah sans ambigüité aurait pu être 'cette dernière' ou 'celle-ci'.

- En attendant, il est parti. (ligne 2) / relevé sur l'ensemble de la classe 13 fois (maximum).
- […] il emménage au plus vite. (ligne 3) / relevé sur l'ensemble de la classe 12 fois.

Ici, il ne devrait y avoir ambigüité pour personne. Ces deux exemples sont surprenants car, en ce début de texte, pour le premier *il*, il n'y a qu'un seul référent animé masculin candidat à être repris par ce pronom personnel masculin sujet *il* : Jean. Pour le second *il*, Thomas est apparu comme deuxième référent animé masculin. Mais il s'agit bien de Jean qui est parti et donc qui emménage quelque part. Le deuxième *il* ne peut pas reprendre Thomas qui accueille Jean, mais reprend bien Jean.

- […] il y en a partout. (ligne 3-4) / relevé sur l'ensemble de la classe 7 fois.

Nous sommes en présence d'un présentatif avec ce *il* impersonnel qui ne renvoie donc à aucun référent. Pourtant, sept élèves ont pensé qu'il y avait une ambigüité et ont probablement cherché un référent.

- […] débarque avec leur maître. (ligne 5) / relevé sur l'ensemble de la classe 9 fois.

Ici, nous avons en fait neuf élèves en tout ayant effectué ce relevé, tantôt sur le déterminant possessif *leur*, se référant au possesseur (les animaux), tantôt sur le nom *maître*, le possédé. Ces relevés sont intéressants, ils sont peut-être à mettre en relation avec les vraies ambigüités lignes 1 et 2 portant sur les déterminants possessifs *ses* et *son* où il n'est pas complétement admis, pour tous les élèves, si ce sont les animaux de Sarah, de Jean ou des deux. L'autre hypothèse que nous faisons porte sur la confusion pour ces élèves relevant de l'emploi du déterminant possessif *leur* - étant donné qu'il y a plusieurs animaux, laissant penser à un pluriel : il n'est peut-être pas évident pour eux d'admettre ce déterminant devant le possédé 'maître' au singulier.

Les graphiques de cette séance, ci-dessous, ont été élaborés à partir des tableaux de données présentés en **ANNEXE 2**. Ils montrent :

⇨ Que les 3 déterminants possessifs ambigus ont été ceux que les élèves ont le moins relevés ;

⇨ Que les désignateurs ambigus relevés avec succès le sont encore mieux – voir figure 8 – lorsqu'on inclut les relevés avec dilution.

En revanche, nous pourrions supposer que plus l'histoire avance, plus le lecteur dispose d'informations supplémentaires qui pourraient l'aider par inférence à lever certaines ambigüités. Or, ce n'est pas le cas. Nous voyons bien que la courbe des *trouvés ok* décrit une sinusoïde à quatre creux : nous observons quatre alternances d'identifications de désignateurs ambigus / omissions dans le relevé des ambigüités au sein de ce texte.

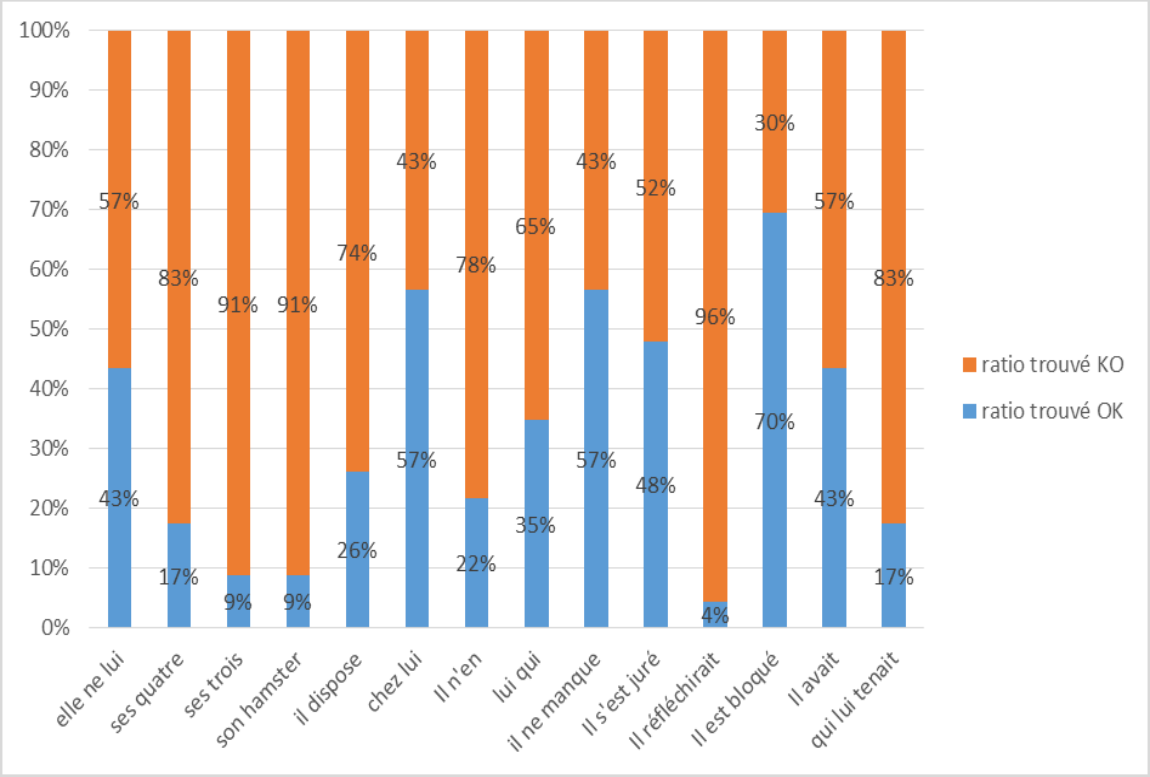


Figure 7 : *Ratios trouvés OK et trouvés KO pour chaque ambigüité relevée*

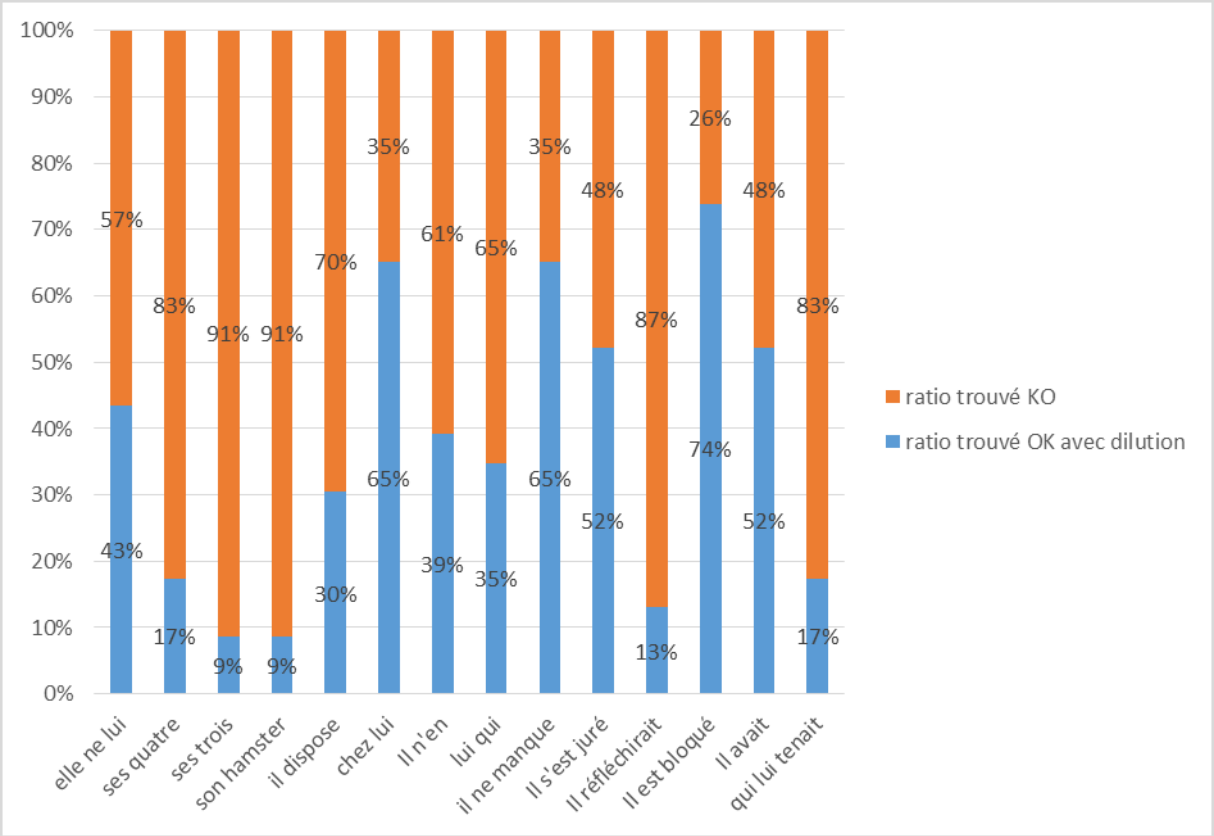


Figure 8 : *Ratios trouvés OK et trouvés KO pour chaque ambigüité relevée avec adjonction des relevés dilués aux relevés trouvés OK*

Nous avons aussi identifié quatre élèves qui, réunis, ont réalisé 5 relevés qui ne sont pas des désignateurs. A ce groupe s'ajoute un dernier élève dont la copie est inexploitable car il a entouré des portions de phrases trop grandes et il n'est pas possible de déterminer quelle était sa réflexion. Pour ces cinq élèves, nous sommes probablement sur une mauvaise compréhension ou une réinterprétation de la consigne :

> Elle est devenue trop petite. (ligne 1) / Un participe passé.
>
> Ses quatre chats, ses trois chiens et son hamster étaient à l'étroit. (ligne 2) / Un verbe d'état et une locution prépositionnelle représentant à eux deux le prédicat de la phrase qui désigne donc ce qu'on dit du sujet, le propos.
>
> Chez lui, c'est le grand désordre. (ligne 3) / Une préposition : confusion possible avec le sens de ce mot qui désigne la demeure de quelqu'un.
>
> […] qu'un troupeau d'animaux débarque avec leur maître. (ligne 4-5) / Proposition conjonctive.

Trois de ces élèves n'ont d'ailleurs trouvé aucun désignateur ambigu sur les quatorze, un autre en a trouvés 21% et le cinquième 50%.

Le graphique ci-dessous se focalise uniquement sur les copies d'élèves où des ambigüités ont été relevées puis améliorées de manière satisfaisante ou pas (pour chaque ambigüité, nous

avons exclu les copies d'élèves qui ne l'ont pas relevée puisque, de fait, le binôme d'élèves n'a pas pu proposer d'amélioration) : il fait ressortir, pour chaque ambigüité relevée, le taux de réussite.

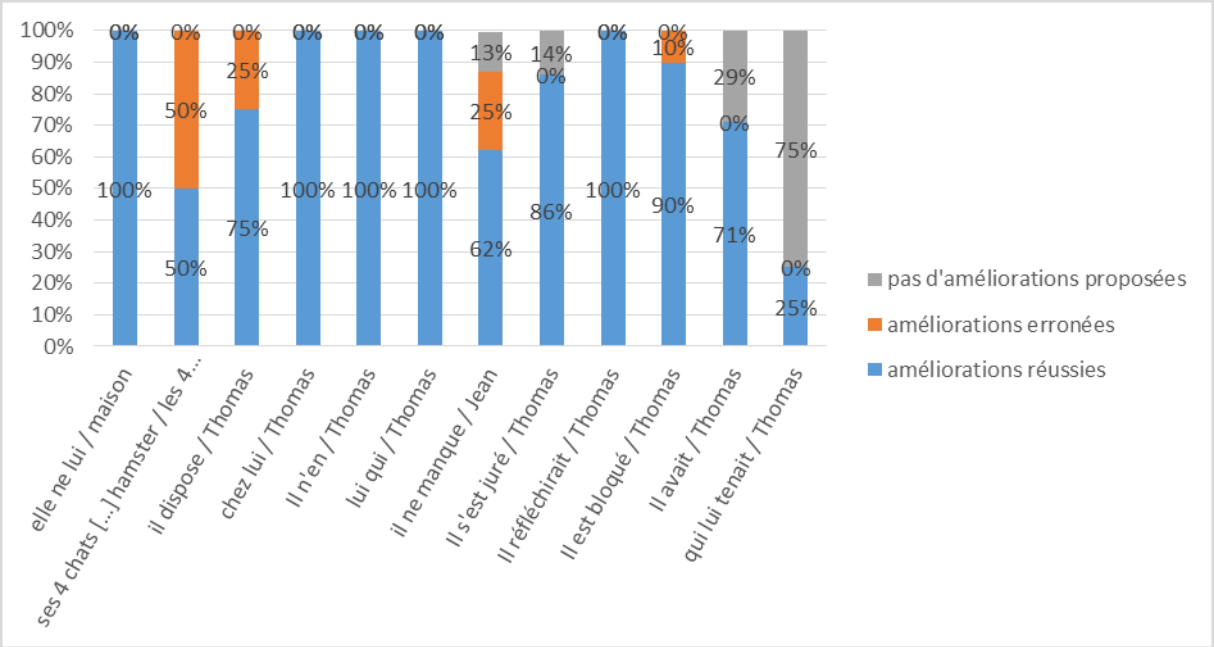


Figure 9 : *Ratios concernant les améliorations proposées ou non pour lever les ambigüités*

Pour le il s'est juré qu'il réfléchirait : le premier *il* a été trouvé à 48% alors que le second l'a été à 4% (cf. figure 7 pour ces deux pourcentages). Nous pouvons supposer que les élèves, en marquant le 1er pronom personnel comme ambigu, n'ont pas été bloqués par le second pronom personnel, car probablement localisé très proche et faisant référence au même antécédent. De plus, les tentatives d'amélioration sont réussies à 86% pour le premier pronom personnel *il* et à 100% pour le second : l'hypothèse ici serait que les élèves, ayant relevé et amélioré le premier avec succès (respectivement 48% et 86%), n'ont pas jugé utile de relever le second comme une ambigüité, car de fait, la phrase n'en comportait plus et devenait compréhensible en ayant levé l'ambigüité du premier.

Les améliorations portent globalement sur des prénoms (Jean, Thomas, Sarah), à l'exception de six (sur toute la classe) qui sont de véritables groupes nominaux de substitution lexicale :

- *Les animaux de Jean* pour les « ses …, son … »
- *La maison de Sarah* pour « elle ne lui… »
- *Cet ami* pour « il dispose »

- *L'ami de thomas* pour « il ne manque pas de culot »
- *L'ami de Jean* pour « il est bloqué »
- *L'ami de Jean* pour « il avait pourtant »

5 binômes distincts (sur 11) ont eu recours à ces améliorations de type substitution lexicale par l'emploi d'autres groupes nominaux qui évitent la répétition des prénoms des personnages.

Enfin, concernant les améliorations erronées, c'est-à-dire qui ne lèvent pas l'ambigüité mais en maintiennent une et montrent que le binôme d'élèves n'a pas réussi à résoudre l'ambigüité portant sur le référent, nous en comptons quatre :

-L'ambigüité portant sur les trois déterminants possessifs *ses* et *son* :

Ses quatre chats, ses trois chiens et son hamster étaient à l'étroit (ligne 1 et 2) amélioré en jean a quatre chats, trois chiens et un hamster qui montre que le binôme a bien identifié le référent de ces déterminants, le possesseur Jean, mais qui modifie le sens de la phrase puisque la fin est omise. L'amélioration correcte aurait été : Les quatre chats, les trois chiens et le hamster de Jean étaient à l'étroit.

-Comme il dispose d'un endroit adéquat (ligne 2-3) avec le pronom personnel sujet *il* remplacé à tort par *Jean*. Sur les onze binômes, seuls trois ont correctement amélioré en remplaçant par *Thomas* ou par le groupe nominal *cet ami*. Pour ce binôme ayant remplacé par *Jean*, l'effet de saillance du topic a bloqué les deux élèves qui ont pensé que le pronom personnel *il* sujet de la phrase précédente, était plus prédisposé à être repris par ce deuxième pronom personnel *il*. Nous pensons que l'inférence à faire ici est couteuse pour ces élèves puisqu'elle leur demandait de comprendre que Thomas accueillait chez lui Jean et que Thomas disposait d'un endroit adéquat dans sa résidence. De plus, tous ces personnages sont des référents animés masculins, et sont repris chacun par l'emploi de nombreux pronoms personnels sujets *il*.

- Il ne manque tout de même pas de culot (ligne 5) avec deux binômes qui n'ont pas procédé à des améliorations satisfaisantes. Le premier a remplacé le *il* par *les animaux* et le second par *Thomas*. Il s'agissait en fait de *Jean*. La fin de la phrase précédente Voilà qu'un troupeau d'animaux débarque avec leur maître explique une des deux tentatives erronées – le remplacement par *les animaux* - puisque sa forme non verbale emphatique met en avant *le troupeau d'animaux* : ce seraient donc ces animaux qui ne manqueraient pas de culot pour le premier binôme (même si le *il* est au singulier) ; pour le deuxième remplacement, par *Thomas*, nous pensons qu'il faut remonter à la première partie de la phrase précédente qui reprend le référent

Thomas par un *il* puis par un *lui* (il n'en peut plus, lui qui avait […]) : ce deuxième binôme, qui s'est probablement focalisé sur le premier pronom personnel sujet *il* reprenant *Thomas* et qui a ensuite dû, à raison, résoudre le second pronom personnel *lui* par ce même personnage, a pu conclure que le *il* de la phrase suivante ne pouvait être que *Thomas*, Thomas qui ne manquait pas de culot…

2- Séance 2 – conceptualisation

Dans cette séance, où nous cherchions à identifier quels étaient les différents moyens de désigner un personnage, nous avons capté deux enregistrements : le premier sur les échanges consécutifs à la question 'Quels moyens a un auteur pour désigner un personnage dans un texte ?' (retranscrit en **ANNEXE 7**) et le second sur les échanges provoqués suite à l'exposition de la courte phrase exemple où il s'agissait de retrouver tous les désignateurs du *chien* : cependant, nous ne les décrivons pas ici car nous jugeons que ces échanges n'apportent pas d'éléments supplémentaires ; seul le premier est abordé dans la partie *Discussion*. Nous avons également collecté les 23 copies d'élèves (un élève absent) où chacun a effectué le relevé des désignateurs du « petit humain » dans le texte éponyme d'Alain Serres.

23 copies d'élèves – relevés des désignateurs du « petit humain »

Nous avons considéré trente-six marques de référence en retenant les noms, les groupes nominaux, les pronoms personnels sujets, les pronoms démonstratifs sujets et les pronoms personnels compléments, cf. **ANNEXES 3** pour consulter tous les détails du relevé.

En plus des relevés '*trouvé OK*', '*trouvé KO*' et '*trouvé OK avec dilution*', nous nous sommes aussi intéressés à trois autres types de relevés d'élèves : ceux qui ne pointent pas de désignateurs mais qui concernent plus la présentation du personnage, ceux qui identifient un/des mots relatifs à des attributs du petit humain et ceux qui sont des relevés erronés.

Nous observons trois profils d'élèves :

- Un premier avec les élèves doués, au total de deux, qui ont trouvé 72% et 92% des désignateurs sans avoir effectué de dilution ni de relevé erroné. Il est à noter que le meilleur d'entre eux a par ailleurs effectué des relevés non satisfaisants : quatre concernant la présentation du personnage (l. 24 : *un vase de porcelaine* ; l. 34 : *mou* ; l. 35 : *léger* / *blanc*) et sept concernant des attributs du petit humain (l. 25 : *les deux*

pieds si serrés / *qu'ils n'en formaient plus qu'un* ; l. 32 : *une oreille* / *la peau du dos* ; l. 36 : *oreilles / cou*).

- Un second avec des bons élèves, au total de quatre, qui ont trouvé 50%, 50%, 53% et 58% des désignateurs. Trois d'entre eux n'en ont dilué aucun et le quatrième, à 50%, en a dilués quatre - ce qui pourrait augmenter son pourcentage de réussite - et a aussi effectué deux relevés concernant des attributs du petit humain (l. 32 : *une oreille* / *la peau du dos*) et trois relevés erronés (l. 15 : *ne se perde pas* ; l. 16 : *n'ai pas froid* ; l. 32 : *on se lançait*).
- Un troisième avec tous les autres élèves ayant un taux de réussite inférieur à 50%, au total de dix-sept, allant de 39% à 11% de '*trouvé OK*'. Parmi eux, un élève (à 22%) a effectué sept relevés concernant la présentation du personnage et un autre élève, qui est à 22% de '*trouvé OK*', voit son taux de désignateurs dilués mesuré à 53%.

Sur la globalité de la classe, on observe un taux de 36% de '*trouvé OK*' et de 7% de '*trouvé OK avec dilution*', ce qui porte à 43% le taux de réussite dégradée (i.e. les relevés contenant un désignateur du petit humain). Et nous avons un taux de 57% de '*trouvé KO*' :

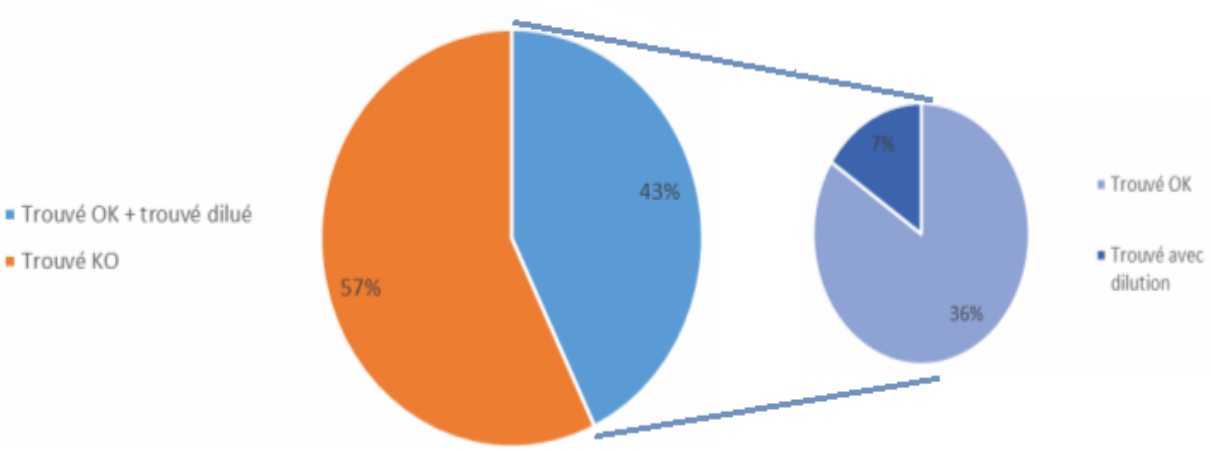
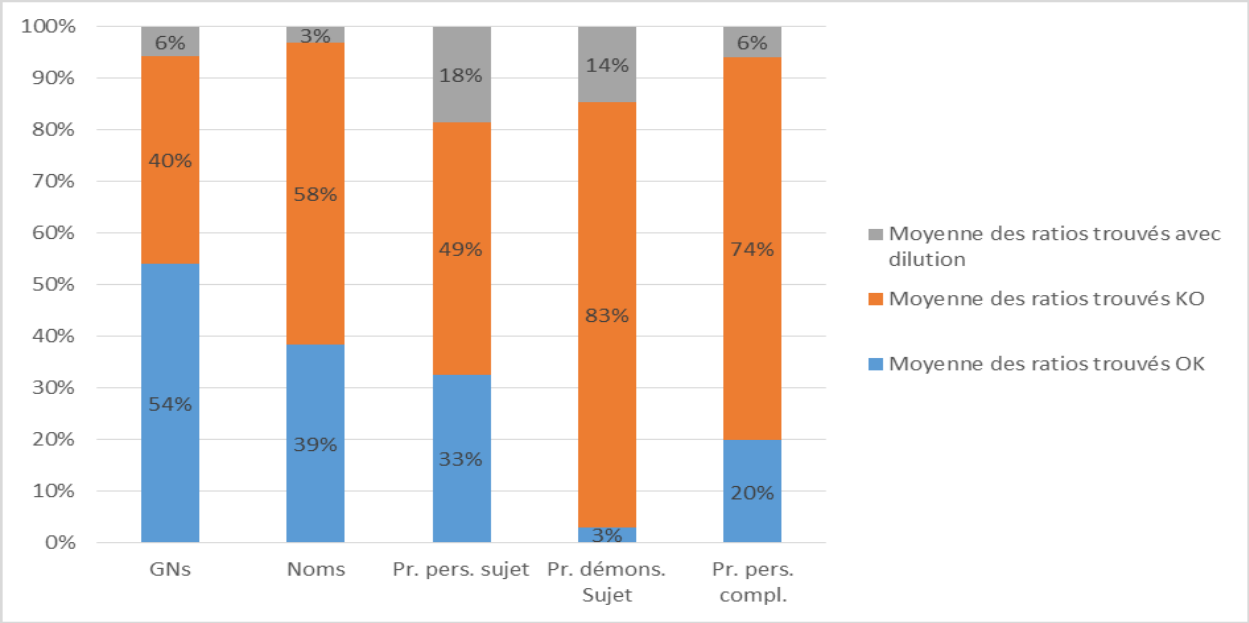


Figure 10 : *Pourcentages de réussite et d'échec pour le relevé des désignateurs se rapportant au petit humain.*

Au final, sur l'ensemble des 23 élèves, voici les taux de *'trouvé OK'*, *'trouvé KO'* et *'trouvé OK avec dilution'* des trente-six désignations du « Petit humain » groupées par nature grammaticale :



13	**7**	**4**	**3**	**9**	**Total : 36**

Figure 11 : *Ratios trouvés OK, trouvés KO et trouvés avec dilution pour chaque catégorie grammaticale du texte du Petit humain*

Nous remarquons que les élèves associent plus efficacement les désignations faites à l'aide de substitutions lexicales : par l'emploi d'un autre groupe nominal à 54% - 60% si nous ajoutons les relevé de GNs dilués - et par la variation sur les noms utilisés, à 39%.

Sur une complexité intermédiaire, et concernant les substitutions grammaticales, les pronoms personnels sujets ne sont relevés par les élèves que dans 33% des cas. Toutefois, si nous ajoutons le taux de 18% de relevés dilués, les pronoms personnels atteignent un taux plus satisfaisant de 51%. Notons que cette classe grammaticale n'apparaît qu'en 4 occurrences.

Les élèves semblent en difficulté avec les substitutions grammaticales employant des pronoms personnels compléments qui ne sont relevés que dans 20% des cas (26% en ajoutant les dilutions). Enfin, les élèves n'ont relevé les pronoms démonstratifs sujets qu'avec 3% de réussite, porté à 17% en ajoutant les dilutions : il convient cependant de nuancer ce dernier résultat – peu significatif – compte tenu de la faible représentativité de cette classe grammaticale dans le texte (3 occurences : l. 22, 34 et 35).

Se reporter à l'**ANNEXE 4** pour consulter le graphique présentant les taux relatifs aux relevés de chacun des trente-six dsignateurs sur l'ensemble des 23 élèves.

3- Séance 3 – réinvestissement

Nous avons collecté les 24 productions d'élèves où il fallait ordonner les désignateurs de l'enfant dans le texte *Dis-moi*, de May Angeli, parmi ceux fournis dans une liste, dans le but de provoquer un effet sur le lecteur.

Cette séance n'a malheureusement pas été concluante car malgré les explications et les consignes, les élèves n'avaient plus qu'à combler les trous pour obtenir une substitution grammaticale ou lexicale acceptable de leur point de vue. En effet, plusieurs solutions étaient possibles, de l'ordre du subjectif et difficiles à contredire. Nous pensons qu'il aurait fallu illustrer l'exercice par l'utilisation d'un texte court, ne comportant pas de difficulté de compréhension, présentant différents désignateurs d'un même personnage qui rendent le texte attrayant et qui apportent des informations supplémentaires captant le lecteur : i.e. des désignateurs revêtant, en plus d'un aspect référentiel, un aspect modificateur voire évolutif de l'objet référent ; ce même texte aurait ensuite pu être relu avec un tout autre ordre dans les désignateurs, faisant apparaître des incohérences ou maladresses, afin que les élèves puissent réagir à l'issue de ces deux lectures successives. Ce faisant, ils auraient pu aborder le texte à trous *Dis-moi* dans d'autres dispositions, texte qui aurait même pu leur être soumis sans liste de désignateurs pour qu'ils imaginent eux-mêmes comment la mère pourrait dénommer successivement son fils.

De plus, nous n'avons pas conçu de critères de réussite pour cette tâche. Les élèves n'ont donc pas été informés sur les choix à opérer dans l'ordre des désignateurs pour parvenir à une production satisfaisante. Au contraire, nous avons trop souvent répété que plusieurs solutions étaient possibles, ce qui a placé les élèves dans une situation ne requérant de leur part que peu de réflexion et ne présentant plus aucune complexité.

Nous n'avons donc pas pu exploiter les données collectées : nous ne pouvons ni les décrire ni en tirer de conclusion. Avec le recul, nous sommes certains que cette séance n°3 devrait être conçue autrement. C'est pourquoi cette séance ne sera pas traitée dans la partie suivante qui concerne la discussion.

IV. Discussion

1- Séance 1 – activité de recherche et problématisation

Lors de cette première séance, nous avons souhaité percevoir ce que c'était que désigner un personnage pour les élèves. Si nous nous intéressons au verbatim présent en **ANNEXE 5**, nous constatons que désigner est perçu dans un premier temps comme le fait de montrer quelqu'un du doigt. Dans un second temps, les élèves poursuivent très vite leurs idées en indiquant que désigner un personnage c'est faire sa description. Cependant, nous pouvons noter que dans le cadre des échanges effectués, le professeur des écoles ne vient pas contredire cette conception erronée de la désignation. De plus, au cours du recueil des représentations des élèves, lorsque le professeur des écoles dit « *Vous avez une petite idée de ce que c'est ?* », ce dernier attendait comme réponse un pronom alors qu'un élève lui répond qu'il s'agit d'une description du personnage. À ce moment-là, le professeur ne va pas au bout de son questionnement en ciblant les moyens à disposition des élèves pour désigner les personnages alors que les élèves avaient connaissance des différentes classes grammaticales telles que les groupes nominaux, les pronoms…. À partir de ces échanges, nous pouvons donc considérer que nous n'avons non pas mal conçu la séance, mais nous n'avons pas réussi à dépasser l'obstacle que rencontraient certains élèves, qui était que la désignation permet la présentation des personnages. Il aurait sans doute été propice de faire la distinction dès le départ entre description des personnages, par conséquent tout ce qui se rapporte aux attributs physiques et moraux, et désignation des personnages. Cette distinction aurait peut-être éclairci les choses pour certains élèves qui n'auraient probablement pas relevé, lors de la deuxième séance, des noms communs faisant partie des attributs du petit humain.

En ce qui concerne la compréhension des élèves suite à la lecture magistrale du texte comportant les quatorze désignateurs ambigus, nous constatons tout d'abord qu'ils ont du mal à reprendre le fil de l'histoire suite à cette première lecture. Des confusions existent entre le fait que le propriétaire des animaux puisse être *Sarah* ou *Jean* (voir **ANNEXE 6** : compréhension des élèves suite à la première lecture et impressions des élèves, après une seconde lecture, sur ce qui peut entraver la compréhension). De plus, un élève nous dit que c'est *Sarah* qui part vivre chez son ami *Thomas*. Toutefois, la relecture leur permet de mieux comprendre le contexte de l'histoire même si des doutes persistent sur le fait que la maison en désordre soit celle de Jean ou de *Thomas.* Notre but était bien de créer des ambigüités en

élaborant ce texte riche en pronoms personnels, dont il était parfois difficile de retrouver le référent. Cette activité a donc permis de montrer aux élèves qu'il faut faire attention lorsqu'ils emploient de manière excessive les pronoms surtout lorsque plusieurs référents peuvent être candidats. Dans un tel cas, la compréhension du texte ne peut être effective suite à une simple lecture, et le lecteur doit relire plusieurs fois en s'appuyant parfois sur le co-texte pour affiner sa compréhension. Or, un lecteur souhaite comprendre rapidement ce qu'il lit sans avoir à revenir en arrière trop souvent : l'utilisation appropriée des désignateurs vise ainsi à faciliter la tâche du lecteur.

En revanche, l'activité de cette séance, qui consistait à relever les ambigüités sur les pronoms personnels puis à proposer des améliorations pour assurer aux lecteurs une meilleure compréhension, nous a permis de voir que les élèves parvenaient très bien à retrouver le bon référent par inférence, ce qui leur permettait de lever l'ambigüité. Néanmoins, il sera propice dans des séances à venir de travailler sur la synonymie, les périphrases… afin d'enrichir le vocabulaire des élèves ; de cette sorte, les productions d'écrits en seraient améliorées.

2- Séance 2 – conceptualisation

Lors de cette deuxième séance, à partir du travail sur le texte du *Petit humain*, nous cherchions à montrer aux élèves qu'il existait différents moyens pour désigner un personnage. Nous avions donc utilisé une phrase exemple qui permettait de définir les différentes classes grammaticales à relever. Cependant, au cours de cette séance, nous avons constaté, avec le relevé des désignateurs se rapportant au petit humain, que certains élèves différenciaient mal la présentation et la désignation des personnages.

De plus, nous avons remarqué que les élèves parviennent à associer plus aisément les désignations réalisées à l'aide de substitutions lexicales, notamment avec l'emploi d'un autre groupe nominal ou d'un autre nom. Cette remarque est à mettre en parallèle avec Garcia-Debanc et al. (2014) qui mentionne des difficultés chez les lecteurs à intégrer les reprises anaphoriques faites avec des syntagmes nominaux comportant un déterminant démonstratif : dans notre texte du *Petit humain*, aucun groupe nominal de reprise n'est précédé par un tel déterminant. Enfin, les élèves semblent se trouver en difficulté quand la désignation est réalisée par un pronom personnel complément ou un pronom démonstratif.

Dès cette séance, nous aurions pu approfondir le travail sur les effets produits sur le lecteur, compte tenu qu'un début de questionnement avait émergé de la part du professeur des

écoles dans le verbatim présent en **ANNEXE 7**. Effectivement, l'auteur a fait un choix dans l'utilisation des désignateurs du petit humain qui permet de tenir en haleine le lecteur. De la sorte, ce dernier souhaite poursuivre sa lecture afin de connaître quelle est cette chose trouvée par les deux hippopotames. Or, si l'ordre des désignateurs avait été tout autre, cet effet de suspense n'aurait pas été produit et donc perçu par le lecteur. De ce fait, la poursuite de la lecture aurait eu moins d'intérêt. Il aurait donc été intéressant, avec le recul pris désormais, de travailler au sein de cette séance sur la façon dont les désignateurs ont été ordonnés par l'auteur Alain Serres.

Conclusion

L'objectif général de notre mémoire était de montrer aux élèves les différentes possibilités à leur disposition qui leur permettent d'exprimer une constante dans la désignation des personnages à l'aide de formes diversifiées, d'illustrer l'effet produit chez le lecteur des choix de désignateurs faits par l'auteur, ces choix jouant un rôle important sur la compréhension de l'histoire ; le but étant de les armer pour qu'ils améliorent leurs productions d'écrits.

Aussi, à travers ce mémoire d'initiation à la recherche, nous nous sommes intéressés à la thématique portant sur la cohésion textuelle, notamment à travers l'étude des différentes formes de désignation. Nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : Comment des élèves de CM1 perçoivent-ils la désignation des personnages en tant que lecteurs et comment, en tant qu'auteurs, la mettent-ils en œuvre ?

Tout d'abord, nous avons répertorié, à l'aide d'articles, les données théoriques qui nous ont par la suite permis d'analyser les productions d'élèves avec un œil plus averti et de nous inspirer de leur analyse descriptive de productions d'élèves. Cela nous a aidés également à mettre en correspondance les profils d'élèves de la classe étudiée avec ceux de même niveau cités dans les analyses d'articles.

Lors de la deuxième partie, nous avons réalisé la description de notre protocole en détaillant les activités proposées et les modalités de collecte de données pour chacune des trois séances effectuées. Notre protocole s'appuie sur la réalisation de nos propres fiches d'activités qui ont été élaborées à partir de textes d'auteurs.

Dans la troisième partie, les données récupérées (fiches d'activités élèves) ont dans un premier temps été décrites puis analysées. Cette analyse s'est faite grâce à la réalisation de tableaux qui nous ont permis d'avoir une vision synthétique concernant l'ensemble des travaux effectués par le groupe classe. Ces tableaux ont ensuite servi à l'élaboration des graphiques mais également à la mise en évidence de profils d'élèves. Ces résultats apportent des éléments de réponse à notre problématique : tout d'abord, en tant que lecteurs, les élèves ont plus de facilité à relever des désignateurs de type substitution lexicale, appartenant à la classe des groupes nominaux. De plus, nous avons pu constater qu'il est difficile pour les élèves de parvenir à différencier ce qui se rapporte à la désignation de ce qui se rapporte à la présentation des personnages. Concernant le repérage d'ambigüités référentielles, les élèves qui les trouvent parviennent à les lever avec succès mais la forme choisie ensuite, lors de la

tâche écrite de correction, *i.e.* déterminer un désignateur fiable, n'est pas diversifiée et ils optent en très grande majorité pour les prénoms des personnages de l'histoire. Pour placer les élèves véritablement dans un rôle d'auteur, et pour poursuivre cette étude, il serait intéressant de mettre en œuvre le dispositif cité par Garcia-Debanc et al. (2014) consistant à raconter une histoire dans laquelle les élèves doivent insérer, séparément et dans l'ordre donné, trois phrases fournies et inscrites chacune sur une étiquette. Cette activité permettrait d'étudier plus en profondeur comment les élèves introduisent les personnages au début du récit et comment ils réalisent les reprises anaphoriques par la suite.

De plus, si la séance sur le texte *Dis-moi* de May Angeli était à refaire, nous ne nous y prendrions pas de la même façon. Nous chercherions à faire ressortir que l'auteur fait des choix lors de l'acte d'écriture. Ces choix se retrouvent dans l'emploi de désignateurs variés mais surtout employés dans un ordre particulier qui provoque un effet chez le lecteur. De la sorte, les élèves pourraient penser à une gradation dans l'emploi des désignateurs qui permettrait de capter le lecteur. Cette séance visait à observer les élèves en tant qu'auteurs et devait compléter la séance n°1 où ils avaient expérimenté ce rôle en tentant de lever les ambigüités : nous n'avons pas suffisamment collecté de résultats pour tirer des conclusions et répondre à notre problématique sur la façon dont ils mettent en œuvre à l'écrit la désignation des personnages.

Plus largement, l'étude des marques de références en cycle 3 permet d'apporter aux élèves des notions nécessaires sur la cohésion et la cohérence lors de la réalisation de productions d'écrits. De plus, cet enseignement permet dans le même temps de traiter de la compréhension ; en effet, le fait de ne pas trouver le référent « source » d'un désignateur peut entraver la compréhension du texte. Cet enseignement serait à compléter en abordant évidemment la ponctuation et les connecteurs qui composent ensemble, avec les marques de référence, les trois outils linguistiques de la cohésion textuelle.

En prolongement de cet enseignement pris comme support dans ce mémoire, il serait intéressant de poursuivre avec l'étude du vocabulaire afin que les élèves aient à disposition un ensemble de synonymes leur permettant de varier l'emploi des désignateurs, mais pas seulement, qu'ils soient dotés d'un bagage de connecteurs différents permettant d'articuler leurs idées de manière logique et d'en rendre compte plus clairement dans leurs productions d'écrits.

Bibliographie

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques). *Langue Française, 38*, 7-41.

Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, *155*, 51-68.

Garcia-Debanc, C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. *Pratiques*, *77*, 3-23.

Garcia-Debanc, C., & Bonnemaison, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 8), 961-976. EDP Sciences.

Kail, M. (1983). La coréférence des pronoms : pertinence de la stratégie des fonctions parallèles. In *Psycholinguistique de l'enfant,* 107-122. Delachaux et Niestlé (Programme ReLIRE).

Kleiber, G. (1994). Anaphores et pronoms. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Ministère de l'Education Nationale (2015). Programmes pour les cycles 2, 3 et 4 : arrêté du 9/11/2015. *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale n°11* du 26/11/2015 (pp. 104-106). Paris : MEN.

Reichler-Béguelin, M-J., Denervaud, M., & Jespersen J. (1988). Ecrire en Français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Delachaux et Niestlé.

Schnedecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques*, *85*, 3-25.

Annexes

Lecture et compréhension de l'écrit – *comprendre un texte littéraire et l'interpréter*

Annexe 1

Les procédés de désignation des personnages dans des textes narratifs

4 séances

CM1

Tableau synoptique de la séquence :

Objectif général :
Repérer les personnages et leurs désignations pour mieux comprendre un texte, et mettre en œuvre les différents procédés de désignation des personnages

	TITRE	OBJECTIFS GENERAUX	DUREE	ORGA.	MATERIEL
S1	Désignation des personnages et ambigüités	Problématiser en découvrant les possibles ambigüités pour le lecteur	55'	Collectif Individuel	Fiches (élève et PE) du texte bâti avec des incohérences Téléphones portables pour enregistrer Une grande affiche
S2	Identification des procédés de désignation	Relever différentes façons de désigner un personnage et en dégager l'utilité	50'	Collectif Individuel	Fiches (élève et PE) du texte adapté du *Petit Humain* de Alain Serres + fiche leçon Téléphones portables pour enregistrer Tableau noir pivotant
S3	Réinvestissement – Quels désignateurs utiliser ?	Trouver les désignateurs les plus appropriés	30'	Collectif	Fiches (élève et PE) du texte adapté *Dis moi* de May Angeli Première de couverture à projeter (ppt, clé usb).
S4	Evaluation sommative	Valider les acquis, vérifier que les objectifs des séances sont atteints.	30'	Individuel	1 fiche évaluation individuelle, crayon de papier, gomme, stylo, ordi et vidéoprojecteur.

Codes couleurs retenus : ***consigne orale du PE*** ; *réponse des élèves à la consigne* ; *échange de documents entre PE et élèves*
Acronymes : **REC** = *record* = temps d'enregistrement des échanges

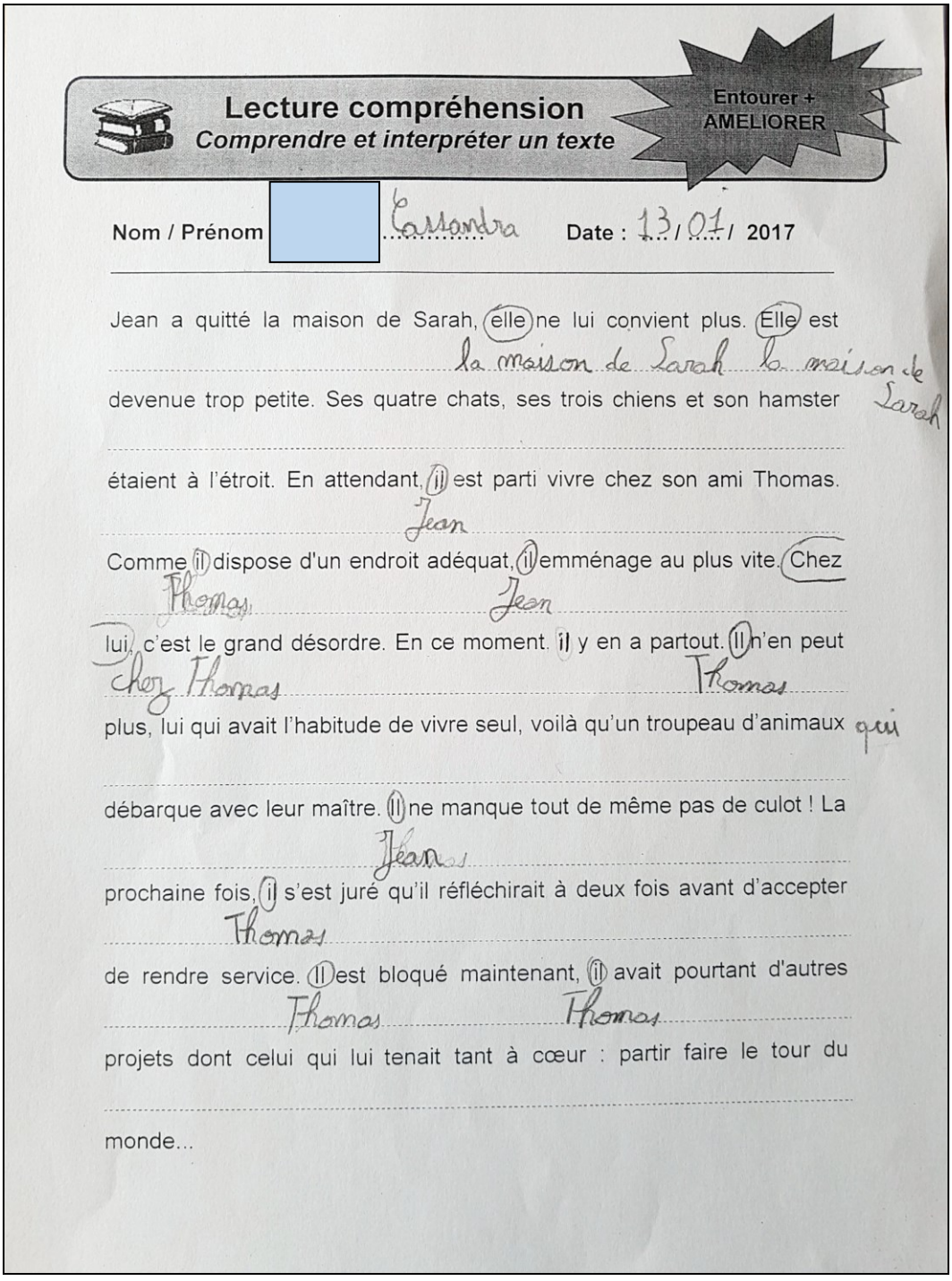
Titre :	**Désignation des personnages et ambigüités**	**Durée** : 55 min	**Cycle** 3 – CM1	**Séance** : 1/4
Compétences	Les élèves seront capables de repérer des incohérences et les difficultés de compréhension provoquées au lecteur, lorsque la désignation des personnages n'est pas correcte			
Objectif général	Problématiser en découvrant les possibles ambigüités pour le lecteur.			
*Performance – relever tous les problèmes de désignation des personnages dans un texte volontairement adapté proposant des ambigüités *Cond. réal. – sur la 'fiche du texte' comportant des ambigüités, entourer au crayon de papier les passages qui amènent de la confusion et qui n'aident pas le lecteur à savoir de quel personnage on parle ; écrire sous chaque passage entouré une proposition permettant de lever l'ambigüité. *Cond. réuss. – avoir entouré 75% des ambigüités et proposer pour chacune une solution écrite.				
Matériel élève	Crayon de papier, gomme			
Matériel PE.	Téléphones x2 pour enregistrements audio / une grande affiche / Fiches (élève et PE) du texte bâti avec des incohérences			

	Phases / activités	**Les élèves**	**Le PE**	**REC**
5' Collectif Oral	❶ Introduction : ***PRESENTATION D'AUDREY*** Introduction du PE sur la séquence : objectifs, terminologie. **Nous allons faire quelques séances sur la désignation des personnages, quelqu'un sait ce que cela signifie ?**	Demandent la parole pour partager leurs compréhensions de l'objet de la séquence.	Introduit la séquence et les objectifs. Interroge les élèves. Régule les réponses	
20' max Collectif Oral	❷ Lecture et compréhension du texte **Je vais maintenant vous lire un court texte, qui ne vient pas de la classe. Et nous travaillerons ensuite ensemble sur ce que vous en avez compris. Vous n'avez pas besoin de matériel, écoutez bien, croisez les bras.** Sollicitation d'élèves pour raconter l'histoire, cités les personnages, les relations, les événements etc. **Je vous écoute, levez le doigt, qui peut me raconter l'histoire après cette 1ère lecture ?** ⇨ **Une 2e lecture en option si besoin**	Sont en éveil sensoriel et prêts à recevoir la lecture du texte. Demandent la parole pour raconter ce qu'ils ont compris.	Lit le texte une première fois. Donne la parole, fait circuler la parole, fait se répondre les élèves si désaccords. **NOTE AU TABLEAU** : personnages, lieu, événements	REC REC REC REC REC

10’ Collectif Oral Ecrit (affiche)	❸ <u>Relevé des impressions, effets provoqués</u> **Nous avons réuni les différentes façons que vous avez eues pour comprendre l’histoire. On voit que vous n’êtes pas tous d’accord.** **Quelles impressions ce texte vous fait-il ?** **Quelles remarques feriez-vous ?**	Demandent la parole pour exprimer les **ressentis**, les **lourdeurs**, émettre des hypothèses sur les causes de ces **incohérences** perçues.	**NOTE SUR LA GRANDE AFFICHE** dans **2, 3 ou 4 colonnes** (**impressions, lourdeurs, répétitions, explications**) ce que les élèves formulent	**REC** **REC** **REC** **REC**
15’ Individuel Ecrit Binôme **Sur 1 fiche seulement** Ecrit	❹ <u>Retour au texte, amélioration de celui-ci</u> Les élèves ont le texte et travaillent à l’améliorer en faisant des modifications afin de lever les ambigüités. **Je vais maintenant vous distribuer le texte, vous allez le relire silencieusement chacun.** **<u>Consigne 1</u> :** **Puis au CRAYON DE PAPIER, vous entourerez ce qui, d’après vous, pose problème ou explique ces incohérences, lourdeurs … dont nous avons parlé.** **Questions ?** **➔ Levez la main si vous voulez qu’on passe vous voir !** **<u>Consigne 2</u> :** **Ensuite, vous aurez la place entre les lignes pour écrire, proposer ce que vous changeriez afin d’enlever ces incohérences, lourdeurs... A faire toujours au CRAYON DE PAPIER.** **Questions ? ok pour les 2 consignes ?** **ALORS AU TRAVAIL !** **➔ Levez la main si vous voulez qu’on passe vous voir !**	Posent des questions pour clarifier, reformulation de la consigne. Posent des questions pour clarifier, reformulation de la consigne.	Donne la consigne, s’assure de la compréhension, répond aux questions, fait reformuler des élèves. ***Distribution de la <fiche élève> du texte par les 2 distributeurs*** **CIRCULE pour REPERER les différents choix faits afin de sélectionner 1, 2 ou 3 élèves à FAIRE LIRE lors de l’étape 5.**	

8’ Collectif Oral	❺ <u>Finalisation, évaluation de fin séance</u> Lecture d’élèves avec justification des modifications effectuées : *émergence de solutions (cf séances suivantes) ???* **Avant de ramasser, nous allons écouter quelques propositions de certains d’entre vous.** **<Elève 1>, peux-tu lire s’il te plait ? et expliquer une ou deux de tes modifications ? pourquoi ?** **<Elève 2> stp ?** **…** **Qui peut me résumer ce qu’on a fait durant cette séance ? qu’as-tu repérer dans ce texte ? as-tu déjà une solution qui marcherait dans tous les cas ?**	Lit et explique 1 ou 2 de ces modifications. Demandent la parole pour revenir sur le contenu de la séance et l’objectif.	***Ramasser les 12 <fiches élèves> comportant le travail de modification.*** Finalise et évalue le degré de compréhension quant à l’objectif visé.	
<u>2 traces écrites</u> : une collective, la grande affiche des impressions / lourdeurs / répétitions / explications une individuelle, le texte avec les problèmes entourés et les modifications effectuées				

Copie d'un élève lors de la séance n°1 : recherche des ambigüités et tentatives de correction



Lecture compréhension
Comprendre et interpréter un texte

Entourer + AMELIORER

Nom / Prénom [redacted] Cassandra Date : 13/01/ 2017

Jean a quitté la maison de Sarah, elle ne lui convient plus. Elle est
la maison de Sarah la maison de
devenue trop petite. Ses quatre chats, ses trois chiens et son hamster Sarah
étaient à l'étroit. En attendant, il est parti vivre chez son ami Thomas.
Jean
Comme il dispose d'un endroit adéquat, il emménage au plus vite. Chez
Thomas Jean
lui, c'est le grand désordre. En ce moment, il y en a partout. Il n'en peut
chez Thomas Thomas
plus, lui qui avait l'habitude de vivre seul, voilà qu'un troupeau d'animaux qui
débarque avec leur maître. Il ne manque tout de même pas de culot ! La
Jean
prochaine fois, il s'est juré qu'il réfléchirait à deux fois avant d'accepter
Thomas
de rendre service. Il est bloqué maintenant, il avait pourtant d'autres
Thomas Thomas
projets dont celui qui lui tenait tant à cœur : partir faire le tour du
monde...

Cette élève a trouvé 50% des ambigüités et fait partie de ceux qui ont aussi relevé des ambigüités qui n'en sont pas : elle est devenue trop petite / il est parti / il emménage. Concernant les vraies ambigüités relevées, avec son binôme, elle en a levées 100%.

Titre : Identification des procédés de désignation	**Durée** : 50 min	**Cycle** 3 – CM1	**Séance** : 2/4
Compétences	Les élèves seront capables de repérer diverses façons de désigner un personnage dans un texte		
Objectif général	Relever différentes façons de désigner un personnage et en dégager l'utilité		
*Performance – relever toutes les désignations différentes d'un personnage dans un texte et les classer *Cond. réal. – dans le texte du Petit Humain, raccourci, entourer au crayon de papier les désignations de Mathias étant soit des noms, soit des GN, soit des pronoms personnels sujets, soit des pronoms personnels compléments *Cond. réuss. – sur X désignations possibles, en trouver au moins Y (y < x)			
Matériel élève	Crayon de papier, surligneur		
Matériel PE.	Fiches (élève et PE) du texte adapté du *Petit Humain* d'Alain Serres / fiche leçon / Téléphones portables pour enregistrer / tableau noir pivotant // **phrase exemple à écrire au préalable au dos du tableau noir pivotant**		

	Phases / activités	**Les élèves**	**Le PE**	**REC**
3' Collectif Oral	❶ Rappel sur la séance 1 : **Lors de la séance 1, nous avions un texte avec des incohérences, qui peut m'expliquer quelles étaient-elles ? et ce que nous avons fait ?**	Remobilisent ce qui a été fait à la séance précédente.	Fait circuler la parole pour un retour bref sur la S1.	
10' Collectif Oral	❷ Découverte du texte support : **Nous allons aujourd'hui travailler sur un texte dont je ne donne pas le titre. Je vais d'abord le lire, puis vous l'aurez ensuite pour le relire silencieusement.** Lecture du PE. **Y-a-il des questions ? Qu'avez-vous compris ?** **Je vous le distribue et vous pouvez commencer à le relire attentivement. Je vous expliquerai ensuite la consigne.** **Fini ? d'autres questions ? Des éléments mieux compris ou pas ?**	Ecoutent la lecture. Demandent la parole pour les questions éventuelles / reformuler. Lisent silencieusement. Demandent la parole pour les dernières incertitudes / reformulations.	Lit le texte. S'assure de la compréhension. ***Distribution du texte*** S'assure de la compréhension, qu'aucun mot difficile ne bloque les élèves.	
20' Collectif	❸ Relevé des désignations : **Voyons d'abord un exemple :** **Que cherchons-nous dans un texte pour désigner**	Citent peut être : nom, sujet….		

Oral Individuel Ecrit	**des personnages ?** **Voici une phrase au tableau :** *Paul a eu un chien, il l'appelle Médor et joue souvent avec son animal de compagnie adoré.* **Dites-moi tous les mots ou groupes de mots qui désignent le CHIEN ?** **Comment pouvons-nous les regrouper, à quelle classe de mots chacun appartient-il ?** **Dans ce texte, vous allez devoir chercher toutes les façons dont le personnage est désigné, <u>ce PERSONNAGE si particulier dans cette école</u>.** **Au travail ! avec CRAYON DE P. / SURLIGNEUR**	Complètent les réponses. Attendu : nom commun (*un chien*), PP complément (*l'*), nom propre (*Médor*), GN (*son animal de compagnie adoré*) Se lancent dans le relevé des désignateurs.	Entoure et **NOTE AU TABLEAU**.	
10' Collectif Oral	❹ <u>Mise en commun</u> : **Nous allons maintenant voir tous ensemble ce que vous avez trouvé.** **<Elève> peux-tu commencer à lire ? tu t'arrêtes dès que tu rencontres un mot que tu as relevé ; les autres, s'il ne s'arrête pas, vous levez la main pour que je vous donne la parole.** **Aidez-moi maintenant, quels titres je mets dans ces colonnes ?**	Lit le texte, et s'arrête quelque fois. Les autres lèvent la main et sont interrogés s'il ne s'est pas arrêté. Donnent la classe grammaticale pour chaque colonne.	Fait changer de lecteur 3 ou 4 fois. **NOTE AU TABLEAU** le relevé, dans des **COLONNES SANS TITRE** en interrogeant à chaque fois l'élève où écrire le mot par analogie avec ceux déjà trouvé.	
10' Collectif Oral Ecrit	❺ <u>Institutionnalisation</u> : Elaboration de la TE collective, phase enregistrée. **Nous avons fait le relevé de toutes les façons dont le personnage de Mathias, le petit humain, est désigné : ce sont les désignateurs.** **1/ quelles options parmi ces désignateurs l'auteur a-t-il choisies pour parler de Mathias? (**1)** **2/ S'il ne l'avait pas fait, qu'aurait-il pu faire**		*** Pour désigner dans un texte un personnage, l'auteur a trois options :* *-utiliser son **nom** (<exemple 1>),* *-utiliser un **pronom** (<exemple 2>)* *-ou utiliser un groupe de mots que l'on appelle **substitut** (<exemple 3>)* *** Employer beaucoup de pronoms personnels sujets à la suite (il ..., il .... Il ....) peut perdre le lecteur*	**REC** **REC** **REC** **REC** **REC**

	d'autre ? (2)** **Qu'est-ce que cela aurait provoqué chez nous en lisant ? (**2)** **3/ Finalement, quelle est l'utilité d'employer plein de désignateurs différents ? (**3 et **4)**		*** Procéder avec ces trois options permet d'éviter les **répétitions**.* *** Les substituts servent à caractériser les personnages pour que le lecteur puisse se les représenter, s'en faire une image (<exemple 4>)*	**REC** **REC**
Conclusion : distribution de la leçon résumant la phase 5, lecture & surlignage				
<u>2 traces écrites</u> : le texte avec les désignateurs entourés / la leçon				

<u>Trace écrite remise au propre, distribuée et relue avec les élèves</u> *(STL = STratégie de Lecture) :*



STL – Comment fait un auteur pour désigner un personnage

Ref. Le Petit Humain, Alain Serres, Gallimard

❒ Pour désigner un personnage dans un texte, l'auteur a trois options :

1. Utiliser son **nom** :
   « On décida de garder Monsieur en classe, pour la vie. »
2. Utiliser un **pronom** :
   « Nous l'avons mis dans notre petit sac en toile. »
   « Il n'a ni oreilles, ni cou dignes de ce nom. »
3. Utiliser un groupe de mots que l'on appelle **substitut** :
   « Ils avaient apporté quelque chose d'extraordinaire. »
   « Un petit enfant d'homme se trouvait là. »

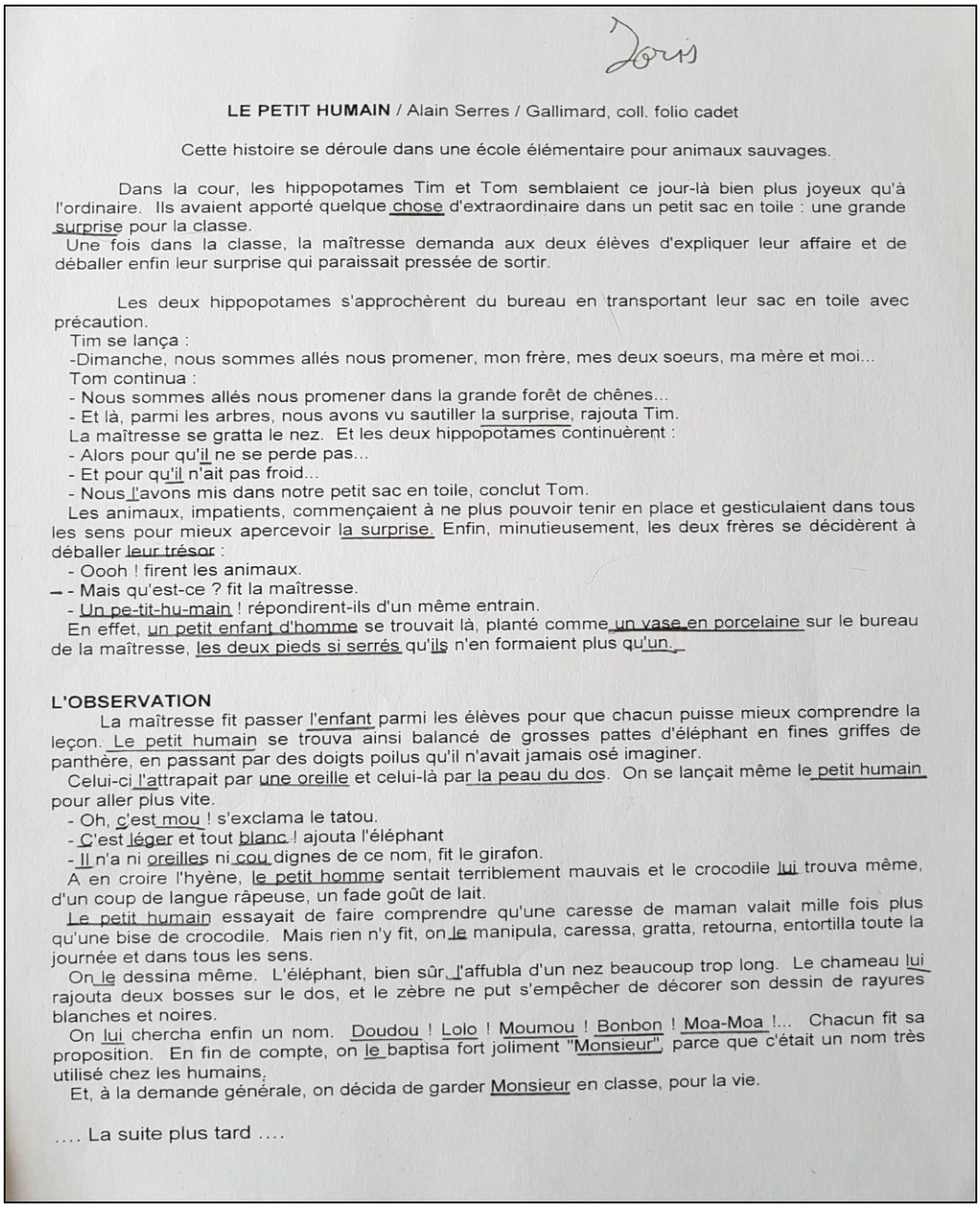
❒ Employer beaucoup de pronoms personnels sujets à la suite (il ..., il .... Il ....) risque de perdre le lecteur.

❒ Procéder avec ces trois options permet d'éviter les **répétitions**.

❒ Les substituts servent à caractériser les personnages pour que le lecteur puisse se les représenter, s'en faire une image.

« Les deux frères se décidèrent à déballer leur trésor. »

Copie d'élève lors de la séance n°2 : relevé des désignateurs du Petit humain



Dorus

LE PETIT HUMAIN / Alain Serres / Gallimard, coll. folio cadet

Cette histoire se déroule dans une école élémentaire pour animaux sauvages.

Dans la cour, les hippopotames Tim et Tom semblaient ce jour-là bien plus joyeux qu'à l'ordinaire. Ils avaient apporté quelque chose d'extraordinaire dans un petit sac en toile : une grande surprise pour la classe.
Une fois dans la classe, la maîtresse demanda aux deux élèves d'expliquer leur affaire et de déballer enfin leur surprise qui paraissait pressée de sortir.

Les deux hippopotames s'approchèrent du bureau en transportant leur sac en toile avec précaution.
Tim se lança :
-Dimanche, nous sommes allés nous promener, mon frère, mes deux soeurs, ma mère et moi...
Tom continua :
- Nous sommes allés nous promener dans la grande forêt de chênes...
- Et là, parmi les arbres, nous avons vu sautiller la surprise, rajouta Tim.
La maîtresse se gratta le nez. Et les deux hippopotames continuèrent :
- Alors pour qu'il ne se perde pas...
- Et pour qu'il n'ait pas froid...
- Nous l'avons mis dans notre petit sac en toile, conclut Tom.
Les animaux, impatients, commençaient à ne plus pouvoir tenir en place et gesticulaient dans tous les sens pour mieux apercevoir la surprise. Enfin, minutieusement, les deux frères se décidèrent à déballer leur trésor :
- Oooh ! firent les animaux.
- Mais qu'est-ce ? fit la maîtresse.
- Un pe-tit-hu-main ! répondirent-ils d'un même entrain.
En effet, un petit enfant d'homme se trouvait là, planté comme un vase en porcelaine sur le bureau de la maîtresse, les deux pieds si serrés qu'ils n'en formaient plus qu'un.

L'OBSERVATION

La maîtresse fit passer l'enfant parmi les élèves pour que chacun puisse mieux comprendre la leçon. Le petit humain se trouva ainsi balancé de grosses pattes d'éléphant en fines griffes de panthère, en passant par des doigts poilus qu'il n'avait jamais osé imaginer.
Celui-ci l'attrapait par une oreille et celui-là par la peau du dos. On se lançait même le petit humain pour aller plus vite.
- Oh, c'est mou ! s'exclama le tatou.
- C'est léger et tout blanc ! ajouta l'éléphant
- Il n'a ni oreilles ni cou dignes de ce nom, fit le girafon.
A en croire l'hyène, le petit homme sentait terriblement mauvais et le crocodile lui trouva même, d'un coup de langue râpeuse, un fade goût de lait.
Le petit humain essayait de faire comprendre qu'une caresse de maman valait mille fois plus qu'une bise de crocodile. Mais rien n'y fit, on le manipula, caressa, gratta, retourna, entortilla toute la journée et dans tous les sens.
On le dessina même. L'éléphant, bien sûr, l'affubla d'un nez beaucoup trop long. Le chameau lui rajouta deux bosses sur le dos, et le zèbre ne put s'empêcher de décorer son dessin de rayures blanches et noires.
On lui chercha enfin un nom. Doudou ! Lolo ! Moumou ! Bonbon ! Moa-Moa !... Chacun fit sa proposition. En fin de compte, on le baptisa fort joliment "Monsieur", parce que c'était un nom très utilisé chez les humains.
Et, à la demande générale, on décida de garder Monsieur en classe, pour la vie.

.... La suite plus tard ....

Cet élève a relevé 92% des désignateurs du Petit humain sans effectuer de dilution. Il a, en revanche, relevé 4 éléments de présentation du personnage (vase en porcelaine, mou, léger, tout blanc) et 7 attributs de celui-ci (les deux pieds si serrés, qu'ils, qu'un, une oreille, la peau du dos, ni oreilles ni cou).

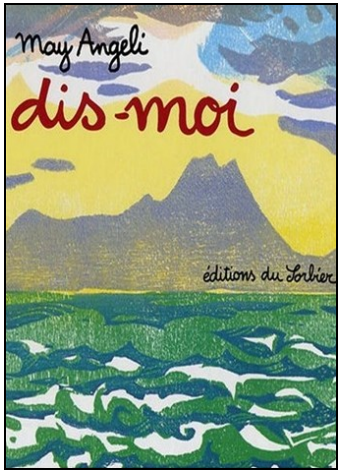
Titre : Quels désignateurs utilisés / choix de leur ordre	**Durée** : 35 min	**Cycle** 3 – CM1	**Séance** : 3/4
Compétences	Les élèves seront capables de choisir comment désigner un personnage pour provoquer un effet chez le lecteur		
Objectif général	Trouver les désignateurs les plus appropriés		
*Performance – choisir parmi des désignateurs d'un personnage leur ordre d'apparition dans un texte pour provoquer un effet chez le lecteur *Cond. réal. – dans le texte *Dis-moi*, combler les trous laissés en choisissant parmi une liste de désignateurs de l'enfant, en se mettant à la place de l'auteur et en pensant au lecteur *Cond. réuss. – tous les trous sont comblés, les désignateurs choisis sont cohérents, il y a une progression dans les choix pour désigner l'enfant			
Matériel élève	Fiche texte à trous Dis-moi de *May Angeli*, crayon de papier		
Matériel PE.	Ordi & vidéoprojecteur, clé usb avec 1ère de couverture, fiche texte PE *Dis-moi*		

	Phases / activités	**Les élèves**	**Le PE**
5' Collectif Oral	❶ Rappel sur la séance 3 : **Qu'avons-nous appris sur les choix que peut faire un auteur pour désigner les personnages ?** *(Rappel sur les différentes classes grammaticales pour désigner le Petit humain)* **Annonce des objectifs de la séance :** **-Importance de varier les désignateurs : représentation mentale du personnage par le lecteur** **-Importance de l'ordre des désignateurs : progression**	Remobilisent ce qui a été fait à la séance précédente.	Fait circuler la parole pour un retour bref sur la S2.
8' Collectif Oral	❷ Préalable à la lecture et à la tâche qui suit : Présentation de la 1ère de couverture de Dis-moi de May Angeli. **Dites-moi ce que vous voyez sur cette image ?** Avant de lancer la tâche, résumer brièvement le récit pour que les élèves appréhendent mieux le dialogue entre une mère et son fils	Commentent la couverture : nom de l'auteur, titre, éléments visuels, couleurs…	**NE PAS LIRE LE TEXTE.** Projette la 1ère de couverture du texte Dis-moi. Livre un bref résumé de l'échange entre la mère et son fils sur la barque
8-12' Individuel Ecrit	❸ Choix des désignateurs et leur ordre : **Je vais vous distribuer le texte Dis-moi. C'est un texte à trous, avec une liste en haut des désignateurs de l'enfant : toutes les façons dont la mère désigne /**		Donne la consigne.

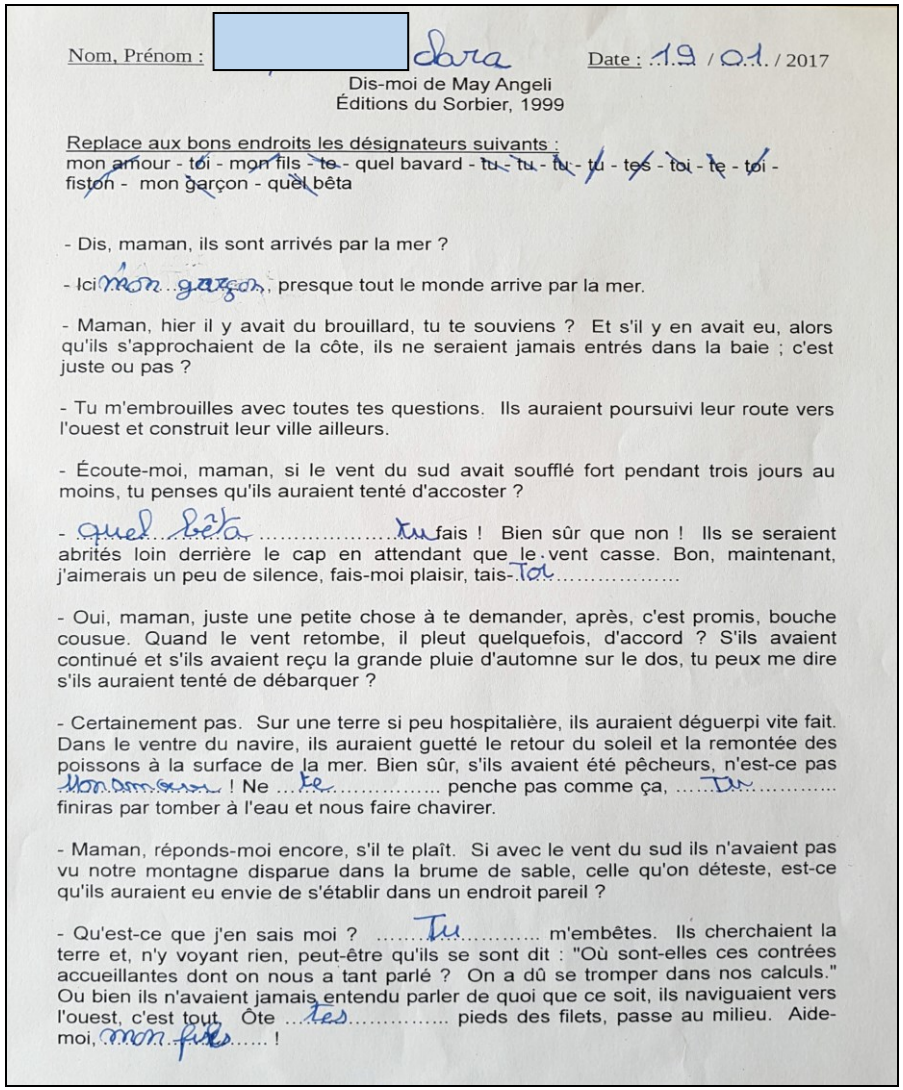
	appelle son fils. **Vous devez faire les bons choix pour replacer ces désignateurs aux bons endroits. Il n'y a pas une seule solution, à vous de bien choisir !** **Crayon de papier, au travail !**	Se mettent au travail en individuel.	**Distribution du texte aux élèves.** Circule pour répondre aux questions, clarifier la consigne, rappeler collectivement une précision…
10' Collectif Ora	❹ Mise en commun et finalisation : **Nous allons faire quelques lectures de vos choix.** **<Eleve>, tu commences à lire ton texte ?** **Les autres, voyons quels choix il/elle a faits.**	Lit son texte Ecoutent pour intervenir ensuite sur les impressions provoquées.	Fait lire 4 ou 5 élèves. Donne la parole pour échanger autour des impressions provoquées. **Ramasser les 24 copies d'élèves.**
5' Collectif Oral	❺ Evaluation de séance : **Qui me résume ce qu'on a appris, ce que vous avez expérimenté durant cette séance ?**	Attendu : pertinence du choix de désignateurs variés / importance de l'ordre des désignateurs	Vérifie ce que les élèves ont retenu et clôt la séance.
1 trace écrite : 24 copies d'élèves, traces écrites individuelles.			

1ère de couverture du texte

Dis-moi projetée :



Copie d'élève lors de la séance n°3 (recto à gauche, verso à droite) : ordonner les désignateurs du l'enfant dans le texte à trous



Nom, Prénom : [redacted] Clara Date : 19 / 01 / 2017

Dis-moi de May Angeli
Éditions du Sorbier, 1999

Replace aux bons endroits les désignateurs suivants :
~~mon amour~~ - ~~toi~~ - ~~mon fils~~ - ~~te~~ - quel bavard - ~~tu~~ - ~~tu~~ - ~~tu~~ - ~~tu~~ - ~~tes~~ - ~~toi~~ - ~~te~~ - ~~toi~~ - fiston - ~~mon garçon~~ - ~~quel bêta~~

- Dis, maman, ils sont arrivés par la mer ?

- Ici mon garçon, presque tout le monde arrive par la mer.

- Maman, hier il y avait du brouillard, tu te souviens ? Et s'il y en avait eu, alors qu'ils s'approchaient de la côte, ils ne seraient jamais entrés dans la baie ; c'est juste ou pas ?

- Tu m'embrouilles avec toutes tes questions. Ils auraient poursuivi leur route vers l'ouest et construit leur ville ailleurs.

- Écoute-moi, maman, si le vent du sud avait soufflé fort pendant trois jours au moins, tu penses qu'ils auraient tenté d'accoster ?

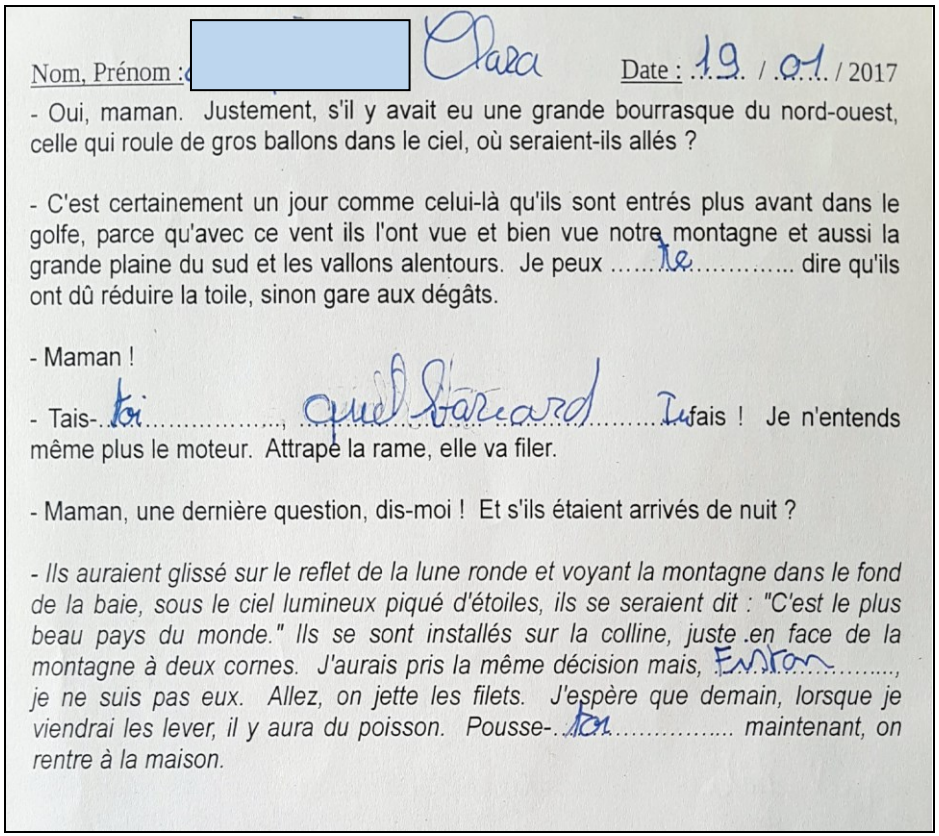
- quel bêta ..... tu fais ! Bien sûr que non ! Ils se seraient abrités loin derrière le cap en attendant que le vent casse. Bon, maintenant, j'aimerais un peu de silence, fais-moi plaisir, tais-toi .....

- Oui, maman, juste une petite chose à te demander, après, c'est promis, bouche cousue. Quand le vent retombe, il pleut quelquefois, d'accord ? S'ils avaient continué et s'ils avaient reçu la grande pluie d'automne sur le dos, tu peux me dire s'ils auraient tenté de débarquer ?

- Certainement pas. Sur une terre si peu hospitalière, ils auraient déguerpi vite fait. Dans le ventre du navire, ils auraient guetté le retour du soleil et la remontée des poissons à la surface de la mer. Bien sûr, s'ils avaient été pêcheurs, n'est-ce pas mon garçon ! Ne ..te.. penche pas comme ça, ..tu.. finiras par tomber à l'eau et nous faire chavirer.

- Maman, réponds-moi encore, s'il te plaît. Si avec le vent du sud ils n'avaient pas vu notre montagne disparue dans la brume de sable, celle qu'on déteste, est-ce qu'ils auraient eu envie de s'établir dans un endroit pareil ?

- Qu'est-ce que j'en sais moi ? ..Tu.. m'embêtes. Ils cherchaient la terre et, n'y voyant rien, peut-être qu'ils se sont dit : "Où sont-elles ces contrées accueillantes dont on nous a tant parlé ? On a dû se tromper dans nos calculs." Ou bien ils n'avaient jamais entendu parler de quoi que ce soit, ils naviguaient vers l'ouest, c'est tout. Ôte ..tes.. pieds des filets, passe au milieu. Aide-moi, mon fils ..... !



Nom, Prénom : [redacted] Clara Date : 19 / 01 / 2017

- Oui, maman. Justement, s'il y avait eu une grande bourrasque du nord-ouest, celle qui roule de gros ballons dans le ciel, où seraient-ils allés ?

- C'est certainement un jour comme celui-là qu'ils sont entrés plus avant dans le golfe, parce qu'avec ce vent ils l'ont vue et bien vue notre montagne et aussi la grande plaine du sud et les vallons alentours. Je peux ..te.. dire qu'ils ont dû réduire la toile, sinon gare aux dégâts.

- Maman !

- Tais-toi ..., quel bavard ..tu.. fais ! Je n'entends même plus le moteur. Attrape la rame, elle va filer.

- Maman, une dernière question, dis-moi ! Et s'ils étaient arrivés de nuit ?

- Ils auraient glissé sur le reflet de la lune ronde et voyant la montagne dans le fond de la baie, sous le ciel lumineux piqué d'étoiles, ils se seraient dit : "C'est le plus beau pays du monde." Ils se sont installés sur la colline, juste en face de la montagne à deux cornes. J'aurais pris la même décision mais, Enfin ....., je ne suis pas eux. Allez, on jette les filets. J'espère que demain, lorsque je viendrai les lever, il y aura du poisson. Pousse-toi ..... maintenant, on rentre à la maison.

Titre : évaluation sommative / désignation des personnages	**Durée** : 30 min	**Cycle** 3 – CM1	**Séance** : 4/4
Compétences	Les élèves doivent être capables de connaître les trois options (nom, pronom, substitut GN) pour désigner un personnage. Les élèves doivent être capables de repérer les mots qui désignent un personnage. Les élèves doivent être capables de faire les bons choix de désignateurs pour provoquer un effet chez le lecteur.		
Objectif général	Valider les acquis, vérifier que les objectifs des séances sont atteints.		
Je vais vous distribuer la fiche d'évaluation que je vous projette au tableau maintenant, nous allons lire ensemble les compétences évaluées, les consignes pour chaque question et vous pourrez poser des questions pour être sûr que tout le monde a bien compris. Vous aurez 30' lorsque je donnerai le départ. *Projection de la fiche d'évaluation : lecture, reformulation, questions.* *Distribution de la fiche d'évaluation* Les élèvent se mettent au travail en silence au signal du PE / Celui-ci circule pour répondre discrètement aux éventuelles questions posées *Ramassage de la fiche d'évaluation*			
Matériel élève	Fiche élève d'évaluation, crayon de papier, gomme, stylo		
Matériel PE.	Ordi et vidéoprojecteur		

Fiche d'évaluation sommative

Cf. page suivante.

Nom / Prénom : …….. Date : ……/……/ 20……..

Signatures des parents :

Evaluation de français
Stratégie de lecture : la désignation des personnages

Compétences évaluées	TSAT	SAT	FRA	INS
Connaître les 3 options pour désigner un personnage dans un texte				
Repérer les mots qui désignent un personnage				
Faire les bons choix de désignateurs pour provoquer un effet chez le lecteur				

1. Cite les 3 options qu'a un auteur pour désigner un personnage dans un texte pour éviter les répétitions.

Il peut utiliser ……..
Donne un exemple : ……
……

Ou il peut utiliser ……..
Donne un exemple : ……
……

Enfin, il peut utiliser ……..
Donne un exemple : ……
……

Compétence	Score	Evaluation
Connaître les 3 options pour désigner un personnage dans un texte	/ 6	

2. Souligne les mots qui désignent le Petit Humain dans le texte ci-dessous.
On trouve des : Groupes nominaux / pronoms personnels sujets / pronoms personnels compléments / Nom propre

Nous sommes allés nous promener dans la grande forêt de chênes... Et là, parmi les arbres, nous avons vu sautiller la surprise. Alors pour qu'il ne se perde pas et pour qu'il n'ait pas froid, nous l'avons mis dans notre petit sac en toile.
Les deux frères se décidèrent à déballer leur trésor. Tous les animaux dirent en chœur « Un pe-tit-hu-main! ». En effet, un petit enfant d'homme se trouvait là. La maîtresse fit passer l'enfant parmi les élèves ;
on se lançait même le petit humain pour aller plus vite. Les remarques des uns et des autres ressemblaient à cela :
- Oh, c'est mou !
- C'est léger et tout blanc !
- Il n'a ni oreilles ni cou dignes de ce nom.

On le baptisa Monsieur et, à la demande générale, on décida de le garder en classe, pour la vie.

Compétence	Score	Evaluation
Repérer les mots qui désignent un personnage	/	

Nom / Prénom : …….. Date : ……/……/ 20……..

3. Replace les désignateurs ci-dessous aux endroits de ton choix
…. Il n'y a pas qu'une seule solution !

mon amour - **mon fils** - **te** - **quel bavard** - **tu** - **tu** - **toi**

- Dis, maman, ils sont arrivés par la mer ?

- Ici ……..., presque tout le monde arrive par la mer.

- Écoute-moi, maman, si le vent du sud avait soufflé fort pendant trois jours au moins, tu penses qu'ils auraient tenté d'accoster ?

- ……, …… fais ! Bien sûr que non ! Bon, maintenant, j'aimerais un peu de silence, fais-moi plaisir, tais-……

- Et s'ils avaient reçu la grande pluie d'automne sur le dos, tu peux me dire s'ils auraient tenté de débarquer ?

- Certainement pas. Ils auraient déguerpi vite fait. Ils auraient guetté le retour du soleil et la remontée des poissons à la surface de la mer. Bien sûr, s'ils avaient été pêcheurs, n'est-ce pas ……... ! Ne ……... penche pas comme ça, ……... finiras par tomber à l'eau et nous faire chavirer.

Compétence	Score	Evaluation
Faire les bons choix de désignateurs pour provoquer un effet chez le lecteur	/	

Annexe 2

Séance 1 : tableau de collecte des données ➔ tableau principal de repérage des 14 ambigüités véritables

Justine absente

RELEVES	23 élèves	14 ambiguïtés véritables décomptées													TOTAUX	
Ambiguïtés véritables 14 décomptées	elle ne lui	ses quatre	ses trois	son hamster	il dispose	chez lui	il n'en	lui qui	il ne manque	il s'est juré	il réfléchirait	il est bloqué	il avait	qui lui tenait	trouvé ok	trouvé ko
Yanis	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Justine																
Lucie	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	64%	36%
Darell	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Alban	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	43%	57%
Julian	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	29%	71%
Balthazar	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	36%	64%
Maé	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	64%	36%
Sarah	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Clara	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	36%	64%
Céleste	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	50%	50%
Florent	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Kyrian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Clara	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	0%	100%
Lou	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	43%	57%
Thomas	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	50%	50%
Cassandra	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	50%	50%
Joris	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	64%	36%
Mariama	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	57%	43%
Léna	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	7%	93%
Marie-Lou	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	57%	43%
Margot	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	36%	64%
Anaïs	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	43%	57%
Jules	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	21%	79%
ratio trouvé OK	43%	17%	9%	9%	26%	57%	22%	35%	57%	48%	4%	70%	43%	17%	33%	67%
ratio trouvé KO	57%	83%	91%	91%	74%	43%	78%	65%	43%	52%	96%	30%	57%	83%		
ratio trouvé OK avec dilution	43%	17%	9%	9%	30%	65%	39%	35%	65%	52%	13%	74%	52%	17%		
ratio trouvé KO	57%	83%	91%	91%	70%	35%	61%	65%	35%	48%	87%	26%	48%	83%		

Séance 1 : tableaux de collecte des données ➔ tableaux des désignateurs ambigus dilués (plus que le seul désignateur relevé)

Justine absente

Dilution désignation+verbe		Il s'est juré	Il est bloqué	Il avait	TOTAUX	Dilution désignation+verbe+CpV		Il n'en peut	Il dispose...	Il ne manque...	avait pourtant	TOTAUX	Dilution conj de sub.+désignation		Juré qu'il	TOTAUX	Dilution préposition+pron.		chez lui	TOTAUX
	Yanis				0							0				0				0
	Justine				0							0				0				0
	Lucie				0							0				0				0
	Darell		x	x	2			x				1				0				0
	Alban				0							0				0				0
	Julien				0							0				0				0
	Balthazar				0			x				1				0				0
	Maé				0							0				0				0
	Sarah	x			1			x	x	x	x	4			x	1				0
	Clara				0							0				0				0
	Céleste				0							0				0				0
	Florent				0							0				0				0
	Kyrian				0							0				0			x	1
	Clara				0			x		x		2				0				0
	Lou				0							0				0				0
	Thomas				0							0				0				0
	Cassandra				0							0				0				0
	Joris				0							0				0				0
	Mariama				0							0				0				0
	Léna				0							0				0				0
	Marie-Lou				0							0			x	1				0
	Margot				0							0				0			x	1
	Anaïs				0							0				0				0
	Jules				0							0				0				0
		1	1	1	3			4	1	2	1	8			2	2			2	2

Séance 1 : tableau de collecte des données ➔ tableau des ambigüités inventées

Justine absente

Ambiguïtés inventées		ne lui convient	en attendant, il	elle est devenue	il est parti	il emménage	Présentatif il y en a	leur maître leur maître	TOTAUX
	Yanis				x				1
	Justine								0
	Lucie				x	x			2
	Darell				x	x		x	3
	Alban			x	x				2
	Julian								0
	Balthazar	x	x						2
	Maé	x				x			2
	Sarah					x	x		2
	Clara			x	x	x	x	x	5
	Céleste			x	x	x	x	x	5
	Florent								0
	Kyrian								0
	Clara				x				1
	Lou					x		x	2
	Thomas			x	x	x	x	x	5
	Cassandra			x	x	x			3
	Joris	x		x	x	x	x	x	6
	Mariama				x				1
	Léna								0
	Marie-Lou	x		x	x	x	x		5
	Margot							x	1
	Anaïs			x	x	x	x	x	5
	Jules							x	1
		4	1	8	13	12	7	9	54

Séance 1 : tableau de collecte des données ➔ tableau des relevés hors consignes

Justine absente

Hors consigne Verbe / participe passé /		devenue	étaient	....avec leur n	chez	NA écrasement excessif	à l'étroit	TOTAUX
	Yanis			x				1
	Justine							0
	Lucie							0
	Darell							0
	Alban							0
	Julian							0
	Balthazar							0
	Maé							0
	Sarah							0
	Clara							0
	Céleste							0
	Florent					x		1
	Kyrian	x	x					2
	Clara							0
	Lou							0
	Thomas				x			1
	Cassandra							0
	Joris							0
	Mariama							0
	Léna							0
	Marie-Lou							0
	Margot							0
	Anaïs							0
	Jules						x	1
		1	1	1	1	1	1	6

Séance 1 : tableau de collecte des données ➔ tableau des améliorations proposées pour lever les ambigüités

Justine absente ; Kyrian n'a pas réalisé la tâche.

AMELIORATIONS

		Ambiguïtés véritables levées													
	Ambiguïté / attendu	elle ne lui / maison	ses 4 chats [...] hamster / les 4 chats [...] de Jean			Il dispose / Thomas	chez lui / Thomas	Il n'en / Thomas	lui qui / Thomas	Il ne manque / Jean	Il s'est juré / Thomas	Il réfléchinait / Thomas	Il est bloqué / Thomas	Il avait / Thomas	qui lui tenait / Thomas
	Yanis / Darell												thomas et ses animaux		
	Justine														
	Lucie / Mariama	maison	les animaux de jean			jean	thomas		thomas	jean	thomas		thomas		
	Alban / Léna	maison					thomas			jean	thomas		thomas	thomas	
	Maé / Balthazar	la maison de sarah					thomas	thomas	thomas	les animaux	thomas		thomas	thomas	thomas
	Clara / Anaïs					cet ami	thomas			thomas	thomas		thomas		
	Céleste / Thomas	maison					thomas	thomas	thomas	jean			l'ami de jean	l'ami de jean	
	Kyrian	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*	*NON FAIT*
	Clara / Sarah							thomas							
	Lou / Margot		jean a quatre chats, trois chiens et 1 hamster				thomas			l'ami de thomas			thomas		
	Cassandra / Julian	la maison de sarah				thomas	thomas	thomas		jean	thomas		thomas	thomas	
	Joris / Marie-Lou	maison				thomas	thomas	thomas	thomas		thomas	thomas	thomas	thomas	
	Jules / Florent	maison					thomas						thomas		
	améliorations réussies	64%	9%			27%	82%	45%	36%	45%	55%	9%	82%	45%	9%
	améliorations erronées	0%	9%			9%	0%	0%	0%	18%	0%	0%	9%	0%	0%
	pas d'améliorations proposées	36%	82%			64%	18%	55%	64%	36%	45%	91%	9%	55%	91%

Annexe 3

Séance 2 : tableau de relevés des élèves des 36 désignations du « petit humain » dans le texte adapté d'Alain Serres

(Tableau découpé en 6 parties ; Jules absent) *Partie 1/6*

36 Marques de référence du Petit humain		l.2 Quelque chose d'extraordinaire	l.2/3 une grande surprise	l.4 leur affaire	l.5 leur surprise	l.13 la surprise	l.15 il	l.16 il
trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé		G.N. exp.	G.N. exp.	G.N. mini	G.N. mini	G.N. mini	PP sujet	PP sujet
	Yanis	trouvé noyé	trouvé ok		trouvé ok	trouvé noyé	trouvé noyé	trouvé noyé
	Justine	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Lucie	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé ko
	Darell	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Alban	trouvé ok	trouvé ko		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Julian	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko
	Balthazar	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Maé	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Sarah	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Clara	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ok	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé ko
	Céleste	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Florent	trouvé ok	trouvé ko		trouvé ko	trouvé ko	trouvé noyé	trouvé noyé
	Kyrian	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Clara	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ok	trouvé noyé	trouvé noyé	trouvé noyé
	Lou	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Thomas	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé noyé
	Cassandra	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok
	Joris	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Mariama	trouvé ok	trouvé ko		trouvé ok	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé noyé
	Léna	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Marie-Lou	trouvé ko	trouvé ko		trouvé ko	trouvé ko	trouvé noyé	trouvé noyé
	Margot	trouvé ko	trouvé ok		trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Anaïs	trouvé ok	trouvé ok		trouvé ko	trouvé noyé	trouvé ok	trouvé ok
	Jules							
ratio trouvé OK		39%	61%	0%	52%	30%	39%	39%
ratio trouvé KO		57%	39%	0%	48%	39%	43%	35%
ratio trouvé OK avec dilution		4%	0%	0%	0%	30%	17%	26%
Classes grammaticales		G.N. exp.	G.N. exp.	G.N. mini	G.N. mini	G.N. mini	PP sujet	PP sujet

36 Marques de référence du Petit humain		l.17 l'	l.19 la surprise	l.20 leur trésor	l.22 -ce	l.23 Un pe-tit-hu-main	l.24 un petit enfant d'homme	l.29 l'enfant	l.30 le petit humain
trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé		PP compl.	G.N. mini	G.N. mini	P démonstr sujet	G.N. exp.	G.N. exp.	G.N. mini	G.N. exp.
	Yanis	trouvé noyé	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok
	Justine	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Lucie	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Darell	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Alban	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko
	Julian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Balthazar	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko
	Maé	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Sarah	trouvé noyé	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Clara	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé noyé	trouvé ok
	Céleste	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Florent	trouvé noyé	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok
	Kyrian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Clara	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé noyé	trouvé ok	trouvé ok
	Lou	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok
	Thomas	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé noyé	trouvé ok	trouvé noyé
	Cassandra	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Joris	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Mariama	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Léna	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Marie-Lou	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Margot	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok
	Anaïs	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko
	Jules								
ratio trouvé OK		22%	48%	26%	0%	74%	74%	74%	65%
ratio trouvé KO		65%	48%	74%	100%	26%	17%	22%	30%
ratio trouvé OK avec dilution		13%	4%	0%	0%	0%	9%	4%	4%
Classes grammaticales		PP compl.	G.N. mini	G.N. mini	P démonstr sujet	G.N. exp.	G.N. exp.	G.N. mini	G.N. exp.

36 Marques de référence du Petit humain		l.31 il	l.32 l'	l.32 le petit humain	l.34 c'	l.35 c'	l.36 il	l.37 le petit homme
trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé		PP sujet	PP compl.	G.N. exp.	P démonstr sujet	P démonstr sujet	PP sujet	G.N. exp.
	Yanis	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	trouvé ko
	Justine	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Lucie	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Darell	**trouvé noyé**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Alban	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Julian	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Balthazar	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Maé	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Sarah	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Clara	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé ok**
	Céleste	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Florent	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé noyé**	trouvé ko	trouvé ko
	Kyrian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Clara	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé noyé**	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Lou	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko
	Thomas	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**
	Cassandra	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Joris	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Mariama	**trouvé noyé**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Léna	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Marie-Lou	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko
	Margot	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko
	Anaïs	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	trouvé ko
	Jules							
	ratio trouvé OK	26%	13%	61%	4%	4%	26%	48%
	ratio trouvé KO	61%	83%	35%	74%	74%	57%	48%
	ratio trouvé OK avec dilution	13%	4%	4%	22%	22%	17%	4%
	Classes grammaticales	PP sujet	PP compl.	G.N. exp.	P démonstr sujet	P démonstr sujet	PP sujet	G.N. exp.

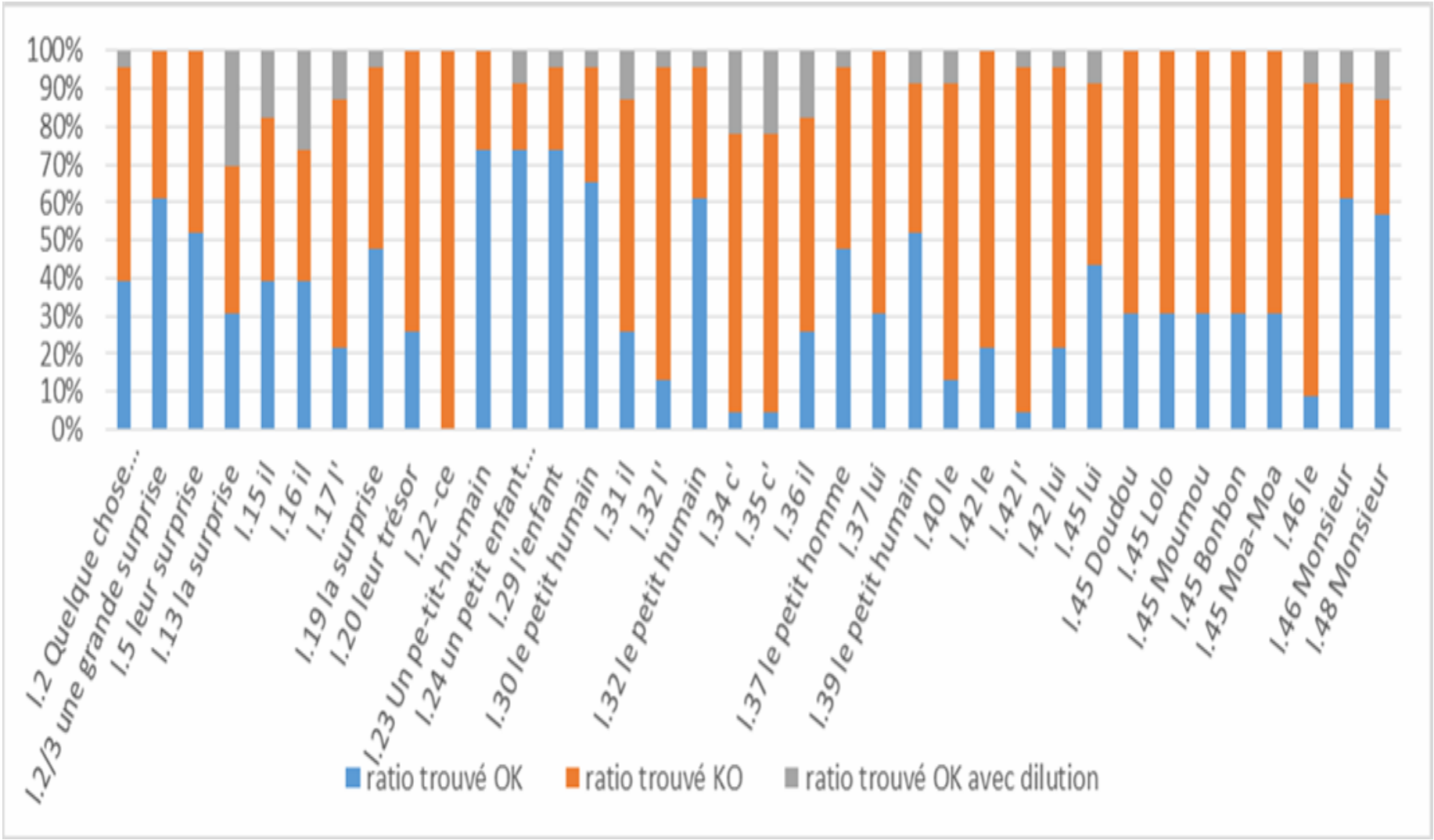
36 Marques de référence du Petit humain		l.37 lui	l.39 le petit humain	l.40 le	l.42 le	l.42 l'	l.42 lui	l.45 lui
trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé		PP compl.	G.N. exp.	PP compl.	PP compl.	PP compl.	PP compl.	PP compl.
	Yanis	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Justine	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Lucie	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Darell	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Alban	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Julian	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Balthazar	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Maé	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Sarah	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Clara	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Céleste	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Florent	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Kyrian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Clara	trouvé ko	**trouvé noyé**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Lou	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Thomas	trouvé ko	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	trouvé ko	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**	**trouvé noyé**
	Cassandra	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Joris	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Mariama	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé noyé**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé noyé**
	Léna	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**
	Marie-Lou	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Margot	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Anaïs	**trouvé ok**	**trouvé ok**	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	**trouvé ok**	**trouvé ok**
	Jules							
	ratio trouvé OK	30%	52%	13%	22%	4%	22%	43%
	ratio trouvé KO	70%	39%	78%	78%	91%	74%	48%
	ratio trouvé OK avec dilution	0%	9%	9%	0%	4%	4%	9%
	Classes grammaticales	PP compl.	G.N. exp.	PP compl.	PP compl.	PP compl.	PP compl.	PP compl.

36 Marques de référence du Petit humain		I.45 Doudou	I.45 Lolo	I.45 Moumou	I.45 Bonbon	I.45 Moa-Moa	I.46 le	I.46 Monsieur	I.48 Monsieur
trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé		nom	nom	nom	nom	nom	PP compl.	nom	nom
	Yanis	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Justine	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Lucie	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Darell	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Alban	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Julian	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Balthazar	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Maé	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Sarah	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Clara	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Céleste	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Florent	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko
	Kyrian	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok
	Clara	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé noyé
	Lou	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Thomas	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé noyé	trouvé noyé	trouvé noyé
	Cassandra	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Joris	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok
	Mariama	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé noyé	trouvé noyé	trouvé noyé
	Léna	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Marie-Lou	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Margot	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ok
	Anaïs	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ok	trouvé ko	trouvé ok	trouvé ko
	Jules								
	ratio trouvé OK	30%	30%	30%	30%	30%	9%	61%	57%
	ratio trouvé KO	70%	70%	70%	70%	70%	83%	30%	30%
	ratio trouvé OK avec dilution	0%	0%	0%	0%	0%	9%	9%	13%
	Classes grammaticales	nom	nom	nom	nom	nom	PP compl.	nom	nom

36 Marques de référence du Petit humain	*trouvé ko / trouvé ok / trouvé noyé*	trouvé ok		trouvé ko		trouvé noyé		Relève de la présentation	attributs de l'enfant cités dans le récit	Relevés erronés	
	Yanis	8	22%	20	56%	8	22%				0
	Justine	6	17%	30	83%	0	0%	1			1
	Lucie	4	11%	31	86%	1	3%				0
	Darell	8	22%	27	75%	1	3%	3	1		4
	Alban	18	50%	18	50%	0	0%				0
	Julian	14	39%	22	61%	0	0%				0
	Balthazar	9	25%	27	75%	0	0%	1			1
	Maé	21	58%	15	42%	0	0%				0
	Sarah	11	31%	23	64%	2	6%				0
	Clara	13	36%	18	50%	5	14%	2			2
	Céleste	11	31%	25	69%	0	0%				0
	Florent	4	11%	28	78%	4	11%				0
	Kyrian	8	22%	28	78%	0	0%	7			7
	Clara	8	22%	21	58%	7	19%	5	1		6
	Lou	14	39%	22	61%	0	0%				0
	Thomas	8	22%	9	25%	19	53%	1		2	3
	Cassandra	26	72%	10	28%	0	0%				0
	Joris	33	92%	3	8%	0	0%	4	7		11
	Mariama	11	31%	17	47%	8	22%				0
	Léna	19	53%	17	47%	0	0%				0
	Marie-Lou	11	31%	23	64%	2	6%			1	1
	Margot	14	39%	22	61%	0	0%				0
	Anaïs	18	50%	14	39%	4	11%		2	3	5
	Jules										
	ratio trouvé OK		36%					24	11	6	41
	ratio trouvé KO				57%						
	ratio trouvé OK avec dilution						7%				
					trouvé ok ou noyé :		43%				

Annexe 4

Séance 2 : graphique présentant les taux des relevés de chacune des trente-six désignations du petit humain sur l'ensemble des 23 élèves :



Annexe 5

Transcription du début de la séance n°1, avant la lecture du texte, où il s'agissait de partager collectivement les représentations initiales des élèves concernant la signification de *désigner un personnage* : 6 élèves s'expriment, avec l'enseignant noté PE.

Intervenant	N° d'intervention	Intervention
PE	1	Est-ce que vous savez ce qu'est un désignateur, ce que veut dire désigner des personnages ?
94	2	Ça veut dire qu'on montre un personnage
PE	3	<*Elève 94*> nous dit c'est quand on montre un personnage. Il y a un premier sens pour désigner en effet, on vous donne la parole et par exemple je peux faire comme ça *(doigt pointé pour donner la parole*) je désigne, je montre <*élève 94*> et <*élève 94*> parle. Mais désigner des personnages ça peut être aussi autre chose dans les histoires parce que dans une histoire on la lit donc on montre personne, il y a personne qui est pointé du doigt.
12	4	C'est quand on définit le personnage
PE	5	c'est quand on décrit le personnage, oui <*élève 458*>?
458	6	c'est quand on parle des caractères physiques et morals *(sic)* des personnages.
PE	7	Oui donc qu'est-ce qu'on fait quand on va expliquer ces caractères physiques et moraux ?
458	8	Ben, on le décrit quoi
PE	9	<*Elève 54*> ?
54	10	comment il est
PE	11	oui alors par exemple si tu prends une idée qui te passe par la tête et tu veux raconter une histoire sur un personnage, tu dis comment il est alors comment tu vas dire, décrire ensuite ?
54	12	J'écrirais « il a un chapeau noir, il a des chaussures noires, il a une cravate noire »
PE	13	donc tu vas dire « il a un chapeau noir » qu'est-ce qui le désigne là ? Dans cette phrase que l'on a écrite, qu'est ce qui le désigne là ? Il n'y a que <*élève 458*> qui lève le doigt ? <*Elève 325*> ?
325	14	Bah il est noir, il a un chapeau noir. Il a …
PE	16	Et dans cette phrase il y a des mots, lequel ou lesquels désigne/ent le personnage?
19	17	Le il
PE	18	Le il , derrière le il ça cache quelqu'un dont on est en train de parler, on ne sait pas qui c'est. C'est <*élève 54*> qui nous a dit cette phrase, peut-être qu'il parle de son frère mais c'est ce il. Donc dans les textes que vous lisez ce sont des mots comme ça qui nous permettent de désigner un personnage. D'accord ? C'est bon ? Vous avez une petite idée du coup de ce que c'est ?

458	19	En fait, maitre c'est une description du personnage là.
PE	20	Oui c'est une description là, comme tu nous l'as dit au départ.
458	21	Cette phrase exemple une description physique.

Annexe 6

Transcription de la séance n°1, après la lecture du texte comportant les ambigüités. Les élèves prennent la parole pour raconter ce qu'ils ont compris : 14 élèves s'expriment + le PE

Intervenant	N° d'intervention	Intervention
PE	22	Donc là pour commencer, je vais vous demander ce que vous avez compris du texte, de quel personnage on parle et ce que ça raconte tout simplement.
325	23	C'est Sarah elle a trois chats, un chien et son hamster et un jour elle part chez son ami Thomas. *(Le PE en même temps note au tableau les propositions)*
PE	24	Donc on a Sarah qui part chez Thomas.
Les élèves	25	NNNOOOONNNN!
325	26	C'est ce que j'ai compris.
PE	27	Mais c'est normal que vous compreniez peut être pas tous la même chose, je l'ai lu une fois et justement la désignation des personnages c'est là qu'il faut être bien attentif. Donc je note "elle part chez son ami Thomas".
64	28	C'est Jean qui a trois chats, un chien et un hamster.
57	29	Sarah, en fait elle a quatre chats, trois chiens, un hamster et Jean il la trouve trop petite du coup il part de sa maison.
PE	30	*<Elève 57>* tu nous dis "il a 4 chats, 3 chiens et 1 hamster", et tu nous as dit quoi d'autre ?
57	31	C'est que jean il part parce que la maison était trop petite.
PE	32	Qui a une autre façon de me raconter cette histoire, une autre façon ou d'une manière plus précise.
12	33	C'est Jean qui a quatre chats, trois chiens et un hamster et il vivait chez Sarah mais c'est trop petit alors il part chez Thomas.
458	34	Et euh, il emménage au plus vite.
PE	35	Oui.
458	36	Mais là-bas c'est le désordre.
PE	37	Alors c'est le désordre ou ça ?
458	38	Bah euh, chez Thomas.

PE	39	Chez Thomas c'est le désordre.
458	40	Oui.
31	41	Et du coup Thomas du coup il est bloqué.
PE	42	Thomas il est bloqué.
31	43	Thomas il est bloqué parce que Jean il a trop d'animaux. Donc Thomas est bloqué pour partir faire le tour du monde.
Elève zz99	44	C'est Jean !
PE	45	Donc Thomas est bloqué nous dit <*Elève 31*>.
123	46	C'est la maison de Jean qui est en désordre.
Les élèves	47	Mais non !!! C'est Thomas.
PE	48	<*Elève 123*> a compris que c'était plutôt la maison de Jean qui était en désordre.
458	49	En fait, Thomas est bloqué car il y a un troupeau d'animaux qui débarque, les quatre chats, les trois chiens et le hamster et donc lui en plus il avait d'autres projets alors il réfléchira à deux fois avant de rendre service parce que maintenant il peut plus faire le projet qu'il avait, surtout celui qu'il a toujours voulu faire, quitter la maison et faire le tour du monde.
PE	50	Oui, <*Elève 458*> tu as bien résumé. <*Elève 458*> pense que c'est Thomas qui se retrouve bloqué et du coup il peut plus faire le tour du monde. C'est ça?
Les élèves	51	Oui !
458	52	Maintenant il réfléchira à deux fois avant de rendre service.
PE	53	Rendre service à qui ?
458	54	Ben à Jean.
PE	55	Donc c'est comme ça que l'on peut raconter un peu l'histoire, par rapport à ce que vous avez compris. Donc là au début on était en bleu (*ndlr : au tableau*) et avec les remarques des uns et des autres j'ai écrit en rouge ce qui semblait un peu différent. On a au début Jean qui a plusieurs animaux, Jean décide de partir chez son ami Thomas parce que la maison est trop petite. Alors on n'a pas écrit la maison de qui ?
Elève zz88	56	De Sarah
PE	57	La maison de Sarah. Alors ensuite on a dit c'est chez Thomas qu'il y avait du désordre. <*Elève 458*> m'a fait remarqué que Thomas se retrouvait bloqué parce que la maison de Jean … alors ça c'est avant, la maison de Jean est en désordre.
Elève zz77	58	Non
PE	59	Peut-être, vous verrez, soit c'est la maison de Thomas soit c'est la maison de Jean. Et on parle aussi d'une autre maison celle de Sarah qui serait trop petite. Donc Thomas est bloqué parce que Jean débarque et Thomas aurait dû réfléchir.
Après une autre relecture, échanges autour de ce qui entrave la compréhension, pose problème pour comprendre de qui on parle etc.		
PE	60	Maintenant on change un petit peu, je ne vous demande pas de me raconter l'histoire car on a écrit au tableau ce que l'on en a compris. Je vous le relis une dernière fois et on va chercher ce qui vous embête dans la compréhension.
458	61	C'est ce qu'a dit <*élève 123*>, c'est la maison de Jean qui est en désordre.
Les élèves	62	Siii… !! / Mais nooon !

PE	63	(*Relit le passage*) « comme il dispose d'un endroit adéquat, il emménage au plus vite. Chez lui c'est le grand désordre. »
458	64	D'après moi c'est chez Thomas puisque c'est Thomas qui avait l'habitude de vivre tout seul.
PE	65	Mais pourquoi on a pu avoir cette compréhension un peu différente.
458	66	Parce qu'en fait ça ne marque pas du tout de qui on parle, ça met « il » dans le texte.
PE	67	Donc <*élève 458*> nous dit que là où il y a peut-être une confusion c'est ce « il » dans le texte qui fait que l'on n'est pas sûr si c'est Thomas ou Jean.
99	68	A partir de là, ils parlent de Thomas, plus de Jean ... enfin ils disent que Jean arrive avec son troupeau d'animaux.
458	69	Ouais, il y a un troupeau d'animaux qui débarque avec son maître, le maître d'après moi c'est Jean, et les animaux c'est les 4 chats, les 3 chiens et le hamster.
PE	70	Et qu'est ce qui nous dit que dans « son maître » c'est Jean?
458	71	bah parce que c'est un maître, c'est le maître des animaux, ça arrive !! moi aussi je suis le maître de mon chat.
PE	72	D'accord, dans la phrase (relit la phrase) « il n'en peut plus, lui qui avait l'habitude de vivre seul, voilà qu'un troupeau d'animaux débarque avec leur maître ». Donc c'est pas « son ».
458	73	Peut-être que c'est Sarah et Jean qui viennent…
PE	74	Là, la différence entre le « son » et le « leur » …. ?
Elève zz66	75	C'est que c'est le pluriel
PE	76	Leur c'est au pluriel. <*Elève 458*> nous dit que c'est peut être Sarah et Jean alors.
458	77	C'est leur maître parce que chaque animaux (sic) a un maître. Mais ce sont des animaux.
19	78	C'est s'il y avait un seul animal.
PE	79	Son maître c'est un seul animal, je suis d'accord. Et « leur » c'est quand il y a plusieurs animaux.
Elève zz55	80	Et qu'il y a un seul maître. C'est le maître des chats, des chiens.
PE	81	« Son » ce serait s'il y avait eu qu'un seul animal.

Annexe 7

Transcription de la fin de la séance n°2, après le travail sur le texte d'Alain Serres « le Petit humain », au moment du bilan de séance, où il s'agissait de faire l'inventaire des différentes options qu'a un auteur pour désigner un personnage : 3 élèves s'expriment + le PE

Intervenant	N° d'intervention	Intervention
PE	82	Donc ça sert à quoi en fait ces options-là ? (*ndlr : options-là = différents façons de substituer*)
64	83	D'éviter de répéter toujours la même chose pour intéresser celui qui lit l'histoire, pour créer du suspense.
PE	84	Alors du suspense, ça donne un effet pour le lecteur, une sorte de suspense, c'est intéressant de voir que le personnage est appelé différemment. Est-ce que donner des noms différents, ça a une utilité pour le lecteur ?
Elève z1	85	Pour donner envie.
PE	86	Donner envie de continuer de lire l'histoire ? et pourquoi ?
64	87	Ça serait un peu pénible d'écouter toujours les mêmes noms.
Elève z2	88	On a envie de savoir ce qui ce passe.
PE	89	Cela permet de présenter les personnages différemment, cela permet de faire travailler l'imagination.

Résumé

Dans notre mémoire, nous nous sommes intéressés à la désignation des personnages dans des récits et notamment aux moyens que les élèves ont pour la mettre en œuvre. Dans un premier temps, nous avons voulu identifier, à l'aide de références bibliographiques, les différentes manières qu'a un auteur pour désigner un personnage, ainsi que les règles associées de recherche du référent pour un lecteur lors d'une reprise anaphorique. De la même façon, nous avons analysé les conséquences engendrées par un usage non régulé ou inapproprié des désignateurs sur le lecteur. Dans un second temps, nous avons détaillé le protocole mis en place en définissant les objectifs de chacune des trois séances et en décrivant les activités et les tâches. Ce protocole a été élaboré dans le but de répondre à notre problématique initiale : comment des élèves de CM1 perçoivent-ils la désignation des personnages en tant que lecteurs et comment, en tant qu'auteurs, la mettent-ils en œuvre ?

A partir des données recueillies lors des activités réalisées en classe, nous avons établi des profils d'élèves en décrivant et analysant nos résultats. Il ressort de ce travail de recherche plusieurs tendances comme par exemple le fait que le relevé de désignateurs de type substitution lexicale est plus aisé pour ces élèves de CM1. En revanche, les substitutions grammaticales leur posent plus de problèmes en tant que lecteurs et la différence entre désignation et description des personnages n'est pas encore distincte pour eux. Enfin, les élèves savent effectuer des reprises anaphoriques mais ne les diversifient pas suffisamment.

Cette activité d'initiation à la recherche et la rédaction de ce mémoire nous ont permis de prendre conscience des représentations des élèves de CM1 concernant cet objet d'étude qu'est la désignation des personnages. De plus, le protocole établi pour ces travaux de recherche peut être amélioré puis réinvesti dans le cadre d'autres activités favorisant la production d'écrits : cela permettrait d'observer in situ la gestion des désignateurs par les élèves et d'aller plus loin avec eux sur l'ordre de ceux-ci et les choix à opérer, en pensant toujours au destinataire de leur écrit, le lecteur. De ce fait, nous en tirons des conclusions pour notre pratique future, notamment au niveau des activités à proposer aux élèves selon le but recherché. En effet, pour la réalisation de toute activité, il est nécessaire de prendre en compte les conceptions des élèves afin d'être au plus proche de leurs besoins.

Mots-clés

Production d'écrits, cohérence, cohésion, désignation, substitution lexicale, substitution grammaticale, reprise anaphorique.