



**HAL**  
open science

# La gestion des chaînes anaphoriques relatives aux personnages : un levier pour améliorer les textes narratifs en CE2

Marion Martel

## ► To cite this version:

Marion Martel. La gestion des chaînes anaphoriques relatives aux personnages : un levier pour améliorer les textes narratifs en CE2. Education. 2021. dumas-03698190

**HAL Id: dumas-03698190**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03698190>**

Submitted on 17 Jun 2022

**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.



**Année universitaire 2020-2021**

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

***Mention Premier degré***

La gestion des chaînes anaphoriques relatives aux  
personnages : un levier pour améliorer les textes  
narratifs en CE2

**Présenté par Marion Martel**

**Mémoire de M2 encadré par Luca Pallanti**

## Sommaire

<b>1</b>	<b>Apports théoriques</b> .....	<b>4</b>
1.1	Introduction .....	4
1.2	État de l’art .....	5
1.2.1	Écrire, une activité scolaire fondamentale au cœur des programmes de 2015 .....	5
1.2.2	Écrire, une activité complexe : l’exemple de la linéarisation au cœur des trois opérations nécessaires à la production d’écrits .....	5
	1.2.2.1 <i>Le modèle de Hayes et Flower</i> .....	6
	1.2.2.2 <i>La linéarisation, processus situé entre les opérations de planification et de mise en texte</i> .....	7
1.2.3	Cohérence et cohésion : deux concepts permettant d’approcher la dimension textuelle des productions écrites des élèves .....	8
	1.2.3.1 <i>Considérer la dimension textuelle des productions d’élèves</i> .....	8
	1.2.3.2 <i>La cohérence et la cohésion : concepts au cœur de la production écrite</i> .....	9
	1.2.3.3 <i>Les marques de cohésion</i> .....	10
1.2.4	Les anaphores .....	12
	1.2.4.1 <i>Reprises nominales</i> .....	12
	1.2.4.2 <i>Reprises pronominales</i> .....	13
	1.2.4.3 <i>La chaîne de référence</i> .....	13
1.2.5	Les reprises anaphoriques, une marque de cohésion au service de la cohérence .....	14
1.2.6	L’enseignement explicite du recours aux anaphores pour rendre un texte cohérent .....	14
	1.2.6.1 <i>Stratégie d’enseignement</i> .....	15
	1.2.6.2 <i>Critères d’évaluation</i> .....	15
1.3	Problématique .....	16
<b>2</b>	<b>Méthode</b> .....	<b>17</b>
2.1	Participants .....	17
2.2	Mise en œuvre matérielle .....	17
2.2.1	Avant l’expérimentation : quelques mises au point .....	18
2.2.2	Organisation de l’expérimentation : les modalités .....	18
2.3	Déroulement .....	18
2.3.1	Les pré et post-tests .....	18
2.3.2	Séance 1 : la désignation des personnages dans une histoire .....	19
2.3.3	Séance 2 : classes grammaticales des mots utilisés pour désigner les personnages .....	20
2.3.4	Séance 3 : les reprises nominales pour enrichir les textes et pronominales pour « ne pas perdre le fil » .....	22
2.3.5	Séance 4 : travailler sur la continuité référentielle .....	23

2.4	Les indicateurs de réussite de l'expérimentation.....	24
2.4.1	Indicateurs de réussite pris en compte par les tests .....	24
2.4.2	Indicateurs de réussite pris en compte dans les séances intermédiaires .....	25
<b>3</b>	<b>Résultats .....</b>	<b>25</b>
3.1	Analyse comparative des deux tests .....	25
3.1.1	Approche qualitative .....	27
	3.1.1.1 <i>Le cas de Julia</i> .....	28
3.1.2	Approche quantitative .....	29
3.2	Mesurer l'impact des séances intermédiaires .....	31
<b>4</b>	<b>Discussion et conclusion .....</b>	<b>33</b>
4.1	Re-contextualisation .....	33
4.2	Mise en lien avec les recherches antérieures .....	33
4.3	Limites et perspectives .....	34
4.3.1	Des supports et outils à perfectionner .....	34
4.3.2	L'enseignement des autres marques de cohésion et de la réécriture .....	35
4.3.3	Conclusion : ce que nous a appris cette étude .....	36
<b>5</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>37</b>

# 1 Apports théoriques

## 1.1 Introduction

« Écrire » est l'une des quatre compétences travaillées en français à l'école élémentaire (MENESR, 2018). Sous ce terme sont regroupées deux grandes sous-compétences, que les enseignants doivent faire acquérir à leurs élèves : copier des textes et rédiger des textes. Toutefois, nombreux sont les articles de recherches qui pointent du doigt la difficulté pour les enseignants d'enseigner la rédaction de textes (Favart, 2005 ; Jaubert & Biraud, 2005 ; Alkhatib, 2012). Un examen des pratiques des enseignants, mené par l'inspection générale, a d'ailleurs confirmé cette réalité : l'enseignement de la production écrite est considéré comme limité ; bien souvent, si les élèves sont mis en situation de rédiger, aucun travail supplémentaire ne leur est demandé ensuite (MENESR, 2018). Les propositions des élèves « sont mises aux normes orthographiques » (MENESR, 2018) par l'enseignant, sans autres retours de sa part. Nous avons constaté que nos pratiques n'allaient pas à l'encontre de cette réalité.

Pour remédier à ce constat, et pour éviter de « couvr[ir] de rouge [l]es écrits un peu bruts et ensauvagés » de nos élèves (Bucheton, 1996), nous nous sommes questionnée sur la manière d'accompagner au plus près leur démarche d'écriture. Nous avons alors décidé de répertorier leurs difficultés et de consacrer notre travail à la plus récurrente d'entre elles : la cohérence textuelle. La difficile gestion de la chaîne anaphorique relative à la désignation des personnages, dans les textes narratifs, fragilisait la composition de ces textes. Or, il est attendu des élèves de cycle 2 qu'ils produisent un énoncé cohérent et compréhensible pour le destinataire (MENESR, 2018). Comment appréhender la cohérence textuelle avec les élèves ? Cette interrogation nous a conduite à envisager la problématique suivante : **travailler des stratégies de gestion des chaînes anaphoriques permet-il aux élèves d'améliorer leurs textes narratifs ?**

Afin de répondre à cette question, nous exposerons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre étude. Nous décrirons ensuite l'expérimentation didactique que nous avons menée, ainsi que les indicateurs de réussite lui correspondant. Une dernière partie sera consacrée à l'exposition des résultats et leur analyse, et sera aussi l'occasion d'aborder, dans le cadre d'une discussion, quelques limites et perspectives relatives à notre intervention didactique.

## **1.2 État de l'art**

### **1.2.1 Écrire, une activité scolaire fondamentale au cœur des programmes de 2015**

Le Bulletin Officiel de 2018 relatif aux nouveaux programmes pour le cycle des apprentissages fondamentaux place la maîtrise de la langue française au centre des apprentissages. Dans ce cadre, écrire est considéré comme l'un des quatre savoirs fondamentaux. En complément des compétences propres à l'exercice de la copie ou de la transcription, il est attendu des élèves en fin de cycle 2 qu'ils sachent « rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire » (MENESR, 2018). Pour cela, les élèves apprennent progressivement à « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes », démarche qui est décrite comme étant la capacité à « trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, et écrire ces phrases ». Nous reviendrons sur ces trois étapes dans la suite de cette partie.

Les documents officiels explicitent aussi les genres de textes qui sont abordés au cours du cycle 2, et précisent qu'« avec l'aide du professeur, [les élèves] établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs » (MENESR, 2018). Il s'agit donc pour les enseignants de guider l'exercice de production pour permettre aux élèves d'appréhender au mieux les trois étapes inhérentes à la démarche d'écriture et d'entrer donc pleinement dans cette activité « scolaire fondamentale » du cycle des apprentissages fondamentaux.

### **1.2.2 Écrire, une activité complexe : l'exemple de la linéarisation au cœur des trois opérations nécessaires à la production d'écrits**

Seulement, l'activité de production écrite est une tâche épineuse pour les élèves de ce cycle. Favart (2005) fait le point sur les obstacles auxquels doivent faire face les élèves lorsqu'ils produisent un texte. Un des obstacles qui intéresse particulièrement notre étude est le processus de linéarisation. En s'appuyant sur les travaux de Fayol (1991), l'auteure définit ce processus comme étant l'acte de traduire dans la suite langagière du texte, par définition linéaire, une représentation cognitive multidimensionnelle et hiérarchique. Au cycle 2, « ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit » est-il d'ailleurs fait mention dans la

partie consacrée aux spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux du Bulletin Officiel de 2018. Nous comprenons donc aisément pourquoi le processus de linéarisation est une des principales sources de difficulté pour les jeunes scripteurs : s'ils sont capables de « trouver et organiser des idées », le passage à l'« élabor[ation] des phrases qui s'enchaînent avec cohérence » et l'écriture de ces phrases (MENESR, 2018) constituent une difficulté majeure pour eux. Ce qui rend la démarche d'écriture particulièrement complexe pour les jeunes scripteurs est que cette activité repose sur plusieurs opérations mises en place de manière simultanée.

### 1.2.2.1 Le modèle de Hayes et Flower

Les psycholinguistes J.R. Hayes et L.S. Flower ont proposé en 1980 un modèle décrivant les opérations sur lesquelles repose l'activité du rédacteur. Si les programmes officiels ont à cœur de faire entrer les élèves de cycle 2 dans une démarche d'écriture et donc de les confronter aux trois opérations citées (recherches et organisation des idées, élaboration de phrases et écriture de ces phrases), nous jugeons pertinent de présenter brièvement ce modèle pour approcher au plus près les éléments inhérents à l'activité de production écrite et prendre conscience de la quantité de ressources cognitives en jeu dans cette activité.

Pour cela, nous nous appuyons sur l'analyse de Garcia-Debanc (1990), qui présente le modèle de Hayes et Flower en détaillant toutes les opérations dont rend compte le schéma de la figure 1 ci-dessous :

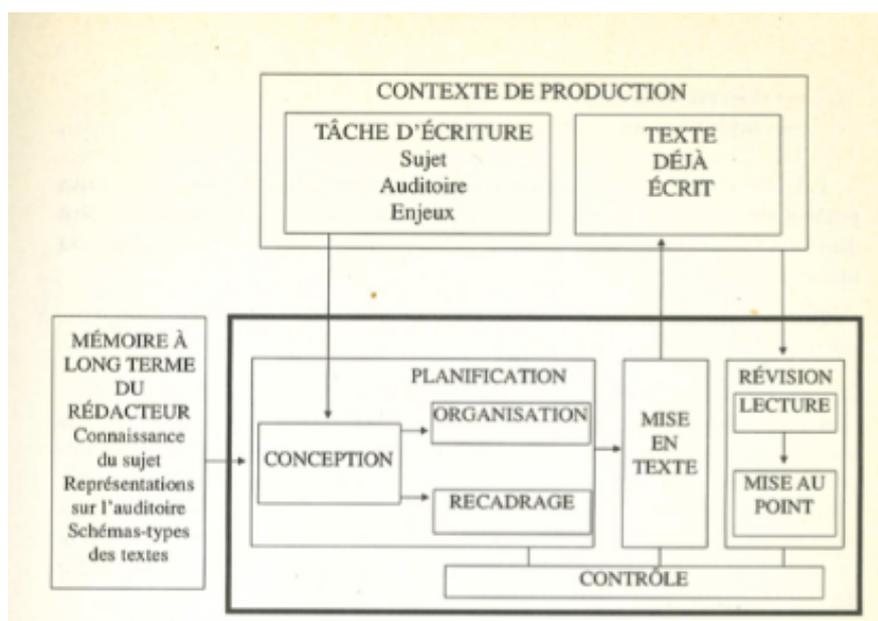


Figure 1 : Le processus rédactionnel selon Hayes & Flower, 1980

Dans la figure 1, les auteurs mettent en exergue à la fois les trois grandes opérations par lesquelles passent les jeunes scripteurs pour produire un texte mais aussi les composantes du contexte de réalisation de la tâche et de la structure de la mémoire du scripteur, facteurs qui interviennent aussi dans la tâche de production (Garcia-Debanc, 1990).

L'opération de planification est elle-même divisée en trois opérations que sont la conception, l'organisation et le recadrage. La conception consiste à « retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche », l'organisation à « choisir un ordre de présentation pour les éléments recueillis » et le recadrage regroupe « toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire » (Garcia-Debanc, 1990, p. 25). L'auteure précise, en transcrivant les propos de Hayes et Flower, que ces trois opérations s'apparentent à des « bribes non rédigées, notes, ou fragments de phrases » (Garcia-Debanc, 1990, p. 26).

Prend ensuite place l'opération de mise en texte qui concentre les activités de rédaction à proprement dites où « le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables » (Garcia-Debanc, 1990, p. 26). Les choix langagiers s'opèrent alors au niveau local (syntaxe, orthographe, choix des mots) et au niveau global (type de texte, cohérence macrostructurelle). Garcia-Debanc (1990) ajoute que plus le scripteur est jeune, plus les contraintes locales risquent de lui faire perdre de vue les contraintes plus globales. Ce sont justement ces contraintes globales sur lesquelles sera centrée notre étude. Les procédés permettant la cohérence de texte seront étudiés dans ce cadre.

Une dernière opération prend place pour finir : la révision. Celle-ci se divise en deux pans, la lecture critique d'une part et la mise au point du texte d'autre part. Sans entrer dans le détail de ces deux éléments, évoquons simplement le fait que la lecture critique a pour but, pour les élèves, de repérer les dysfonctionnements par rapport aux deux niveaux que nous avons cités précédemment : le niveau local et le niveau global. La mise au point du texte quant à elle, invite les élèves à remédier à ces dysfonctionnements par la correction des erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire, à rétablir des éléments d'informations nécessaires à la compréhension et enfin à réécrire tout ou une partie du texte (Garcia Debanc, 1990).

#### *1.2.2.2 La linéarisation, processus situé entre les opérations de planification et de mise en texte*

Ce que ne laisse pas voir de manière très explicite le schéma que nous venons d'étudier (voir figure 1 page 6) est que toutes les opérations que nous avons détaillées brièvement doivent être gérées simultanément par les scripteurs de manière circulaire : des allers-retours constants

sont opérés entre planification et mise en texte, planification et révision, mise en texte et révision. De plus, les scripteurs doivent garder en mémoire leurs idées, les relier d'une manière logique et respecter le code orthographique ou syntaxique (Garcia Debanc, 1990). Fayol (1984) parle alors de « surcharge cognitive » pour les jeunes scripteurs, dans la mesure où le simple acte graphique mobilise encore une attention importante. La lenteur de la production est ainsi « susceptible d'empêcher l'enfant de garder en mémoire non seulement les mots qu'il vient d'écrire mais aussi les buts du texte et sa planification d'ensemble » (Garcia Debanc, 1990, p. 28).

Si nous reprenons maintenant la définition que nous avons donnée du processus de linéarisation (pour rappel : acte de traduire dans la suite langagière du texte une représentation cognitive multidimensionnelle et hiérarchique), nous pouvons établir que ce sont les opérations de mise en texte qui rendent particulièrement complexe la production écrite. Le passage des idées à l'expression de ces idées par écrit demande aux élèves une grande quantité de ressources cognitives. La surcharge cognitive à laquelle ils font face ne leur permet pas de prendre en compte toutes les contraintes liées à l'activité d'écriture. Afin d'approcher au plus près cette complexité, Favart précise que la linéarisation est en liaison avec deux concepts clés qui gouvernent le texte : la cohérence, qui est évoquée dans les programmes, nous l'avons vu, et la cohésion (Favart, 2005).

### **1.2.3 Cohérence et cohésion : deux concepts permettant d'approcher la dimension textuelle des productions écrites des élèves**

S'intéresser aux concepts de cohérence et de cohésion revient à prendre en compte la dimension textuelle des productions des élèves. Arrêtons-nous un instant sur cette notion avant de définir clairement en quoi consistent ces concepts.

#### *1.2.3.1 Considérer la dimension textuelle des productions d'élèves*

En prenant la suite des travaux menés dans les années 1970/1980 par Michel Charolles, Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud (2018) considèrent la production d'un élève comme un texte, c'est-à-dire « un ensemble qui n'est pas une simple succession de mots ou de phrases mais qui possède avant tout une dimension communicative forte » tel que raconter une histoire, écrire une lettre, ou faire le compte rendu d'une visite (Cappeau & Roubaud, 2018, p. 73). Pour que cette dimension communicative puisse prendre place, « une norme minimale de

composition textuelle » est à respecter (Charolles, 1978). Par composition textuelle, Michel Charolles entend un ensemble de « critères efficaces de bonne formation » qui opèrent tant à l'échelle de la phrase qu'à l'échelle du texte. Ces deux dimensions, phrase et texte font écho aux deux niveaux mis en évidence dans les travaux de Hayes et Flower, le niveau local et le niveau global. Ces niveaux se rapportent aux concepts de cohésion et de cohérence, qu'il convient désormais d'explicitier.

### *1.2.3.2 La cohérence et la cohésion : concepts au cœur de la production écrite*

Anna Jaubert dirige en 2005 une étude de linguistique textuelle avec l'équipe Linguistique et pragmatique des textes de l'UMR 6039, centrée autour des questions de cohésion et de cohérence. Dans l'introduction, l'auteure s'attache à définir ces concepts considérés comme « étapes et relais pour l'interprétation ». Monik Favart, la même année, propose, elle aussi, une définition. En se demandant si le manque de cohérence dans les textes produits par les étudiants jordaniens est dû à des problèmes linguistiques ou pédagogiques, Mohammed Alkhatib s'attache aussi, en 2012, à définir les concepts de cohérence et de cohésion. Enfin, plus récemment, Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud les caractérisent à leur tour pour nous offrir une vision plus actualisée de la question. Nous tâchons par conséquent dans cette partie de proposer une synthèse des travaux de ces quatre auteurs pour approcher au mieux ces concepts qui nous intéressent.

Commençons tout d'abord par la cohérence qui réfère au niveau global du texte (Alkhatib, 2012) et qui concerne la représentation cognitive associée au texte (Favart, 2005). Elle est en lien avec l'interprétation et « vise notamment à se demander si un texte répond aux attentes qu'il suscite : s'inscrit-il bien dans un univers convaincant de bout en bout ? Est-il conforme aux exigences que chaque genre plus ou moins codifié laisse attendre ? » (Cappeau & Roubaud, 2018, p. 74). La cohérence est donc essentielle à la structure profonde de tout discours, elle est ce qui le rend interprétable par le récepteur (Charolles, 1995). En ce qu'elle touche l'interprétation, « la cohérence exige une connaissance pédagogique, étant la technique et le mécanisme de bien gérer la structure d'un texte » (Alkhatib, 2012). Lorsque l'on touche à l'univers sémantique, c'est donc la cohérence qui est concernée.

La cohésion, quant à elle, se manifeste au niveau local du texte. Elle repose, selon Cappeau & Roubaud (2018), sur des formes linguistiques précises c'est-à-dire des mots et des morphèmes. Il s'agit, pour les auteurs, des divers éléments qui assurent la continuité entre les phrases pour manifester qu'elles forment bien un ensemble solidaire (un texte). Les auteurs

citent alors Ducrot et Schaeffer (1995) qui se sont attachés à fournir une liste partielle des faits de langue qui concourent à la cohésion : choix de l'article défini/indéfini, pronominalisation, emploi d'expressions anaphoriques, de connecteurs... Nous reviendrons sur ces marques de cohésion plus en détail ultérieurement, mais nous pouvons donc conclure avec Monik Favart (2005), que la cohésion concerne « les manifestations grammaticales exprimant les mises en relation relevant de la cohérence, donc les aspects linguistiques du texte ».

Les frontières sont fines entre les deux concepts ainsi définis. Cependant, Cappeau & Roubaud (2018) affirment qu'il est intéressant de maintenir une distinction entre cohérence et cohésion car, en citant Delbecq (2002) : « un texte peut-être cohérent sans pour autant contenir de lien cohésif ». Il s'agit donc pour l'enseignant de « prendre en considération ces deux éléments lors de la correction des textes des apprenants en accordant une importance non seulement à la phrase, mais aussi à la totalité du texte. » (Alkhatib, 2012).

Afin de connaître les leviers sur lesquels il est possible d'agir en tant qu'enseignant, il est nécessaire de connaître les grands systèmes linguistiques sur lesquels s'appuie la cohésion que sont les marques de cohésion.

### *1.2.3.3 Les marques de cohésion*

Les anaphores, les connecteurs et les signes de ponctuation sont les trois marques de cohésion qui ont comme fonction de « donner du volume à la linéarité du texte écrit » (Favart, 2005). Rassemblant des travaux de linguistes et de psychologues, Favart (2005) propose une approche mêlant une présentation détaillée des marques de cohésion et l'analyse de leurs aspects fonctionnels. Il s'agira pour nous de n'en présenter qu'une humble synthèse nous permettant d'approcher au mieux ces notions.

Les connecteurs, tout d'abord, considérés comme des « outils privilégiés de l'organisation du texte » (Favart & Passerault, 1999), « marquent en surface, pour un destinataire, le degré et la nature de relations interpropositionnelles qui sont le reflet de relations entre des unités de représentation prélinguistiques concernant les objets et les événements décrits » (Favart, 2005). En citant cette définition d'ordre psychologique, l'auteure établit le rôle des connecteurs « dans le lien de dépendance qui unit aspects conceptuel et linguistique de la linéarisation, et par-là même cohérence et cohésion » (Favart, 2005). Monik Favart propose un classement des connecteurs, inspirés directement de ses travaux menés avec Jean-Michel Passerault six ans plus tôt (1999), envisageant l'acquisition des relations sémantiques et organisatrices portées par les connecteurs :

- Le connecteur *et* est considéré comme une catégorie à part entière tant il est employé dans les textes des enfants dès le plus jeune âge et qu'il exprime à lui seul plusieurs types de relations.
- Les connecteurs chronologiques *puis*, *après*, et *ensuite* expriment la succession d'événements ou d'actions alors que *mais* et *cependant* rendent compte de relations adversatives.
- Les connecteurs temporels sont divisés en deux catégories : les rupteurs (*soudain* et *tout à coup*) qui impliquent une cassure nette dans le continuum du texte et les achroniques (*quand*, *lorsque* et *pendant que*) qui sont eux, utilisés pour relier des actions simultanées.

Bien d'autres connecteurs, de but (*pour*, *afin*), de concession (*même si*, *toutefois*) ou d'autres considérés comme « spatiaux » trouvent aussi leur place dans le classement de Favart & Passerault. Nous les considérons moins pertinents à étudier dans le cadre de notre étude. L'emploi qui est fait des connecteurs dans les textes des élèves est, à l'inverse, une donnée judicieuse à retenir lorsque nous étudions ces textes. Monik Favart explique que le *mais* signale généralement un obstacle lors de la complication narrative, et que les rupteurs temporels sont davantage utilisés pour marquer un obstacle dynamique (Favart, 2005). Les connecteurs organisent ainsi l'espace et le temps dans les textes narratifs. Leur rôle est essentiel dans la progression des informations.

La ponctuation, ensuite, « système spécifique à la langue écrite » (Favart, 2005), comprend, nous dit l'auteure, une quinzaine d'éléments graphiques sans correspondant phonémique. Pour les linguistes, les signes de ponctuation sont définis comme des unités linguistiques à part entière dans la mesure où ils complètent ou suppléent l'information alphabétique. Ces unités linguistiques sont appelées « ponctèmes » et sont classées en fonction du degré de rupture qu'ils induisent dans un texte : alinéa > point > point-virgule > virgule > absence de signe. Ils peuvent être produits dès le CP. Le point et la virgule sont les signes très majoritairement voire exclusivement utilisés à l'école primaire (Favart, 2005).

Dernière marque de cohésion, les anaphores, qui appartiennent à la catégorie des marques de référence, sont des moyens variés pour évoquer des concepts déjà mentionnés. Elles assurent la reprise d'un élément, appelé antécédent ou référent, qui doit être identifié pour permettre leur interprétation (Favart, 2005).

Bien que ces trois marques aient été présentées dans cet ordre, aucune hiérarchie ne les organise. Elles sont toutes trois nécessaires à la structuration d'un texte écrit, car elles ont « un

rôle organisateur » (Favart, 2005) tant au niveau local qu'au niveau global. Les anaphores, correspondant à la marque de cohésion qui intéresse directement notre étude, font l'objet de la partie ci-dessous, s'attachant à les définir plus précisément.

#### 1.2.4 Les anaphores

Tout texte répond à deux exigences complémentaires : la continuité et la progression (Pellat, 2012). Le rôle des anaphores ou reprises anaphoriques est d'assurer la continuité du texte. Nous parlons d'ailleurs de reprise pour désigner « l'apparition dans un énoncé d'une expression dont le référent, c'est-à-dire l'objet dont on parle, a été mentionné antérieurement sous une forme identique ou différente » (Pellat, 2012). Ce référent doit être introduit par un syntagme nominal « assorti d'un déterminant indéfini » (Favart, 2005). Plusieurs types de reprises anaphoriques assurent la continuité d'un texte.

##### 1.2.4.1 Reprises nominales

Il s'agit ici de la reprise d'un élément du texte par un groupe nominal. Seules les reprises nominales avec déterminants définis peuvent être classées dans les procédures anaphoriques, précisent Favart (2005) et Pellat (2012). Elles peuvent alors prendre plusieurs formes :

- Répétition de l'antécédent : *Un roi... Le roi.*
- Substitution lexicale : *Un roi... Le monarque.*

Le recours au nom propre n'est pas considéré comme une reprise pour Pellat car « il désigne toujours directement son référent », explique-t-il (2012). Favart, au contraire, le considère comme une procédure de reprise en ce qu'il « porte une signification spécifique en dénommant un objet unique » et que les noms propres « baptisent généralement des personnages thèmes ayant une importance prééminente dans le texte » (Favart, 2005).

La charge sémantique portée par les reprises nominales est considérable dans la mesure où chaque reprise permet de donner des représentations différentes du référent. Dans un récit, ce rôle est particulièrement important en matière de description. En effet, chaque nouvelle désignation permet de construire progressivement un portrait par touches successives. La variété des expressions permet d'enrichir le texte (Pellat, 2012).

#### 1.2.4.2 Reprises pronominales

La reprise d'un élément du texte par un pronom est appelée reprise pronominale. On parle aussi pour cela de pronominalisation. Les deux types de pronoms auxquels font appel les enfants lorsqu'ils écrivent sont :

- Les pronoms personnels : *il, elle, le la*
- Les pronoms relatifs : *qui, que*

Le pronom étant sémantiquement neutre, son rôle est avant tout d'ordre syntaxique, « afin s'assumer la position nominale, soit comme sujet, soit comme objet antéposé » (Pellat, 2012). Les informations lexicales qu'il contient se rapportent au genre et au nombre (Favart, 2005).

#### 1.2.4.3 La chaîne de référence

« Dans un texte, la première mission des reprises anaphoriques est de respecter la continuité. La répétition de l'information, assurée de phrase en phrase par les anaphores, lie les unités les unes aux autres à la façon d'un maillage » écrit Pellat en 2012. Landragin et Schnedecker définissent avec plus de détails les éléments constitutifs de la « chaîne de référence » en 2014. En effet, toutes les expressions nominales et pronominales reprenant un antécédent identifié comme tel forment ce que les auteurs appellent « les maillons de la chaîne de référence » (Landragin & Schnedecker, 2014). Les liens qui unissent les différents maillons et sous-tendent la chaîne de référence reposent pour certains sur une relation d'anaphore coréférentielle et pour d'autres sur une relation coréférentielle non anaphorique (Landragin & Schnedecker, 2014). Dans le premier cas, nous pouvons donner l'exemple des répétitions de l'antécédent, des substitutions lexicales ou des reprises pronominales, c'est-à-dire lorsque les expressions variées, de sens différents désignent un même référent (Pellat, 2012). Le second cas concerne les noms propres.

Ainsi, les anaphores établissant une coréférence et donc s'inscrivant dans une chaîne de référence sont de deux types : les anaphores dites fidèles et les anaphores dites infidèles. Par anaphores fidèles, il est entendu celles qui « réinstancient la tête lexicale d'un syntagme nominal antérieur : *un homme...l'/cet homme* ». Les anaphores infidèles, quant à elles, « se constituent d'anaphores nominales dont la tête lexicale varie par rapport à celle d'un syntagme nominal préalable » (Landragin & Schnedecker, 2014). Cela inclut les anaphores hyperonymiques (*Un chat... Le félin*), recatégorisantes (*Octave... Ce guide de haute montagne*)

et pronominales (*Nina... Elle/Celle-ci/Cette dernière*). Les chaînes de référence, par l'intermédiaire du « réseau sémantique » dont fait mention Pellat (2012), concourent à la structuration textuelle.

### **1.2.5 Les reprises anaphoriques, une marque de cohésion au service de la cohérence**

En s'attachant à respecter la continuité par la répétition de l'information (Pellat, 2012), les anaphores constituent des outils privilégiés pour permettre la cohérence d'un texte. Michel Charolles établissait d'ailleurs en 1978 un modèle constitué de quatre « méta-règles » régissant la cohérence textuelle. Trois d'entre elles intéressent notre étude :

- La méta-règle de répétition entend que pour qu'un texte soit cohérent, « il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte ». Les reprises anaphoriques jouent le rôle des éléments mentionnés.
- La méta-règle de progression correspond à un apport sémantique renouvelé au fur et à mesure de la production. Nous pouvons admettre que la variété des reprises apporte en ce sens des degrés de précision différents qui permettent l'avancée de l'histoire.
- La méta-règle de non-contradiction veut que « aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » ne soit introduit dans le développement d'un texte.

Les règles énoncées ci-dessus ne sont toutefois pas aisément appréhendées par les élèves. Les ambiguïtés référentielles représentent une malformation très fréquente dans leurs écrits. Elles constituent des dysfonctionnements qui n'altèrent pas véritablement la continuité séquentielle mais qui introduisent des « zones d'incertitude » dans le texte écrit (Charolles, 1978).

### **1.2.6 L'enseignement explicite du recours aux anaphores pour rendre un texte cohérent**

Pour remédier aux « zones d'incertitudes » et pour améliorer les productions des élèves, un travail explicite autour des marques de cohésion doit être mené avec eux. L'acquisition des marques de cohésion n'est pas une tâche évidente et le processus est lent (Favart, 2005). Une stratégie d'enseignement est donc à mettre en place.

### *1.2.6.1 Stratégie d'enseignement*

Les québécoises Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine, enseignante à la Commission scolaire de Montréal pour l'une, et professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal pour l'autre, se sont penchées sur la question de l'enseignement de la cohérence en s'inspirant directement des méta-règles de Michel Charolles. Dans leur article paru en 2005, elles distinguent deux temps forts de l'apprentissage de la cohérence : l'analyse de textes de pairs et l'enseignement explicite des principes de base de la cohérence.

Les élèves sont en effet « plus habiles à détecter les écarts à la cohérence dans les textes d'autrui que dans les leurs, puisqu'ils ont alors un certain recul » expliquent Carbonneau et Préfontaine (2005). La lecture critique de textes de pairs permet de faire comprendre aux élèves de manière évidente que le non-respect de certains enchaînements nuit à une lecture fluide. D'où l'importance de prendre en compte le destinataire de la production écrite. L'« évaluation formative par un pair » (Chartrand, 2013) pourrait ainsi constituer une première étape à l'exercice de révision de textes. Seule la distance critique, « une nécessité pour le scripteur » (Chartrand, 2013), est à même d'amener les élèves vers le processus de révision.

En ce qui concerne l'enseignement explicite des principes inhérents à la cohérence, les auteures proposent une grille d'évaluation élaborée à partir des quatre méta-règles déjà citées.

### *1.2.6.2 Critères d'évaluation*

La première méta-règle (répétition), et donc les critères relatifs à celle-ci intéressent directement notre étude puisqu'ils évaluent l'adéquation ou l'inadéquation entre les reprises et leur référent. Cinq procédés de reprises nominales sont évalués : la répétition, l'utilisation d'un synonyme, l'utilisation d'un générique, l'utilisation d'une périphrase et l'emploi du déterminant. Pour les reprises pronominales, trois critères d'inadéquation sont proposés : référent absent, référent ambigu, erreur dans le genre ou le nombre. Un seul critère d'adéquation est avancé : lien avec le référent. Les auteures précisent en effet que si un pronom de reprise est adéquatement employé, cela signifie que le lien avec le référent est présent, c'est-à-dire sans ambiguïtés et sans erreur d'accord de genre ni de nombre (Carbonneau & Préfontaine, 2005). Ces critères évaluent donc à la fois la pertinence et la variété des reprises anaphoriques.

Ainsi, s'il existe des « normes minimales de composition textuelle » (Charolles, 1978) permettant la cohérence d'un texte, elles doivent être enseignées explicitement.

### 1.3 Problématique

La première partie de ce mémoire nous a permis de prendre conscience que pour que des élèves de fin de cycle 2 « élabore[nt] des phrases qui s'enchainent avec cohérence » (MENESR, 2018), le processus de linéarisation, qui rend l'activité de production d'écrits particulièrement complexe, doit être accompagné. En effet, si les contraintes locales occupent encore la majorité des ressources cognitives des élèves de CE2 (Garcia Debanc, 1990), la gestion des contraintes globales doit faire l'objet d'un étayage de la part des enseignants pour éviter la « surcharge cognitive » (Fayol, 1984) et permettre aux élèves d'améliorer leurs textes.

Toutes les marques de cohésion concourant à la cohérence d'un texte, que nous avons exposées lors de la première partie, ne pouvant être traitées dans une même séquence, ce mémoire se focalise sur les anaphores, et plus particulièrement sur les chaînes anaphoriques relatives aux personnages. Ainsi, nous envisageons la problématique suivante : **travailler des stratégies de gestion des chaînes anaphoriques permet-il aux élèves d'améliorer leurs textes narratifs ?**

Dans ce cadre, l'amélioration d'un texte correspond à la capacité pour un élève de produire un texte cohérent du point de vue des reprises anaphoriques. Deux grands axes, constituant nos hypothèses, se présentent alors à nous :

- Confronter les élèves à des tâches de résolution de problèmes de cohérence textuelle conduit à une amélioration de leurs textes.
- Inviter les élèves à repérer des ambiguïtés référentielles dans les textes de leurs pairs leur permet d'améliorer leurs propres textes.

Ces deux hypothèses considèrent l'enseignement des procédés de reprises anaphoriques comme un levier fort pour améliorer la cohérence textuelle des textes narratifs des élèves.

## **2 Méthode**

### **2.1 Participants**

L'expérimentation a été menée avec des élèves de CE2, membres d'une classe de double niveau CE1/CE2 d'une école élémentaire à Meylan (38240). Trois élèves de CE2 (n'ayant pas encore acquis l'encodage de phrases pour l'un et la segmentation pour les deux autres), ainsi que les neuf élèves de CE1 ont également participé à l'expérimentation mais à partir de supports différenciés et adaptés à leur niveau. Leurs productions n'ont par conséquent pas fait l'objet d'une analyse détaillée de notre part.

L'échantillon est donc composé de dix élèves de CE2, sept filles et trois garçons, tous âgés de 8 ans au moment de l'expérimentation. Ces élèves sont issus de familles d'origines socio-culturelles hétérogènes. Deux d'entre eux, d'origine syrienne pour l'une et irakienne pour l'autre ne s'expriment en français qu'à l'école et éprouvent plus de difficultés que leurs pairs à produire des textes structurés. Les observations menées depuis le mois de septembre dans la classe attestent de niveaux hétérogènes en production d'écrits. Trois groupes ont pu être identifiés. Un premier groupe d'élèves produit des textes d'une longueur supérieure à la demi-page attendue en fin de cycle (MENESR, 2018 : 16), faisant intervenir des interactions entre personnages et diverses péripéties souvent teintées d'humour. Un deuxième groupe, comportant la majorité des élèves, produit des écrits allant de 3 à 7 lignes répondant en partie aux consignes demandées. Enfin, un dernier groupe d'élèves éprouve des difficultés à entrer dans une démarche d'écriture et ne parvient pas à rédiger plus d'une ou deux lignes de texte.

### **2.2 Mise en œuvre matérielle**

Pour aborder les questions de cohérence textuelle à travers la désignation des personnages, nous avons décidé de mettre en place une expérimentation autour de la production de textes narratifs. Comme la fonction principale de ce type de texte est de raconter une histoire, les personnages font partie des éléments essentiels du décor (Pellat, 2012). En s'attachant à « articule[r] entre eux une succession d'événements, compris entre un état initial et un état final » (Pellat, 2012), dans lesquels interviennent plusieurs personnages, les élèves doivent se confronter aux contraintes locales et globales propres à la composition textuelle.

### **2.2.1 Avant l'expérimentation : quelques mises au point**

Avant de mener l'expérimentation, nous avons tâché de mettre en place une séquence autour du schéma narratif. Nous souhaitons en effet que les élèves puissent découvrir les différentes manières de désigner les personnages en ayant déjà connaissance des principales étapes du schéma narratif. Lors de cette séquence, les élèves ont été amenés à inventer collectivement l'état initial et l'élément perturbateur d'une histoire, guidés par l'enseignante. Ils ont décidé ensemble des personnages, des lieux et de l'élément perturbateur, et ont dû écrire seuls les aventures ainsi que la résolution du problème posé par cet élément. Une affiche regroupant les cinq principales étapes de ce schéma, construite en collectif au cours de la séquence, était mise à leur disposition. Cette affiche a constitué ensuite un des outils sur lequel les élèves pouvaient s'appuyer lors des phases d'écriture de la séquence sur laquelle a reposé l'expérimentation.

### **2.2.2 Organisation de l'expérimentation : les modalités**

L'expérimentation a été menée dans le cadre d'une séquence composée de quatre séances ayant pris place fin janvier / début février 2021 (voir annexe n°1 pour le plan de séquence détaillé). L'objectif de cette séquence était de permettre aux élèves d'améliorer leurs textes à travers un enseignement explicite de l'emploi des marques de référence pour désigner les personnages. Pour analyser l'effet de cet enseignement, nous avons choisi de mettre en place un test avant la séquence et un test à son issue. Dans le pré-test et le post-test, il était demandé aux élèves d'écrire une histoire à partir d'un support inducteur composé de trois images. Les quatre séances situées entre les deux tests étaient, quant à elles, consacrées à la résolution de problèmes de cohérence textuelle à travers des exercices de lecture, de textes à compléter ou d'ambiguïtés référentielles à lever dans des extraits de textes de pairs.

## **2.3 Déroutement**

### **2.3.1 Les pré et post-tests**

Les séances de test ont été menées à l'identique : elles ont toutes deux duré une trentaine de minutes et proposaient des supports équivalents accompagnés des mêmes consignes. Ces

supports, que nous pouvons observer ci-dessous (figure 2 et figure 3), sont composés de trois images indiquant le lieu où se déroule l’histoire ainsi que les personnages qui y participent.



Figure 2 : support du pré-test



Figure 3 : support du post-test

Avant de distribuer les supports, les images ont été projetées au tableau afin d’être commentées par les élèves. Le nom des trois personnages devant intervenir dans l’histoire a été noté au tableau : un chien, un petit garçon et une marchande de glace pour le pré-test, deux rats et une hirondelle pour ce qui est du post-test. Nous avons aussi inscrit les noms de lieux (maison avec piscine et école) pour éviter que l’orthographe des mots constitue un obstacle à la rédaction. Dans cette optique, tous les mots pouvant poser problème et dont avaient besoin les élèves pour écrire leurs histoires étaient inscrits au tableau au fur et à mesure par l’enseignante.

Le choix des personnages a été fait de telle sorte que les élèves soient confrontés à la gestion des accords dans les deux genres : masculins et féminins. Dans les deux tests, et dans le cas des reprises pronominales, les deux personnages masculins pouvaient être repris par les pronoms personnels sujets « il » pour parler de l’un ou de l’autre ou « ils » pour désigner les deux personnages ensemble. Le personnage féminin pouvait, quant à lui, être traité comme une entité grâce au pronom personnel sujet « elle » ou encore être cité avec l’un ou l’autre des personnages masculins et donc exiger une pronominalisation au masculin pluriel. Par exemple : « *L’hirondelle et le rat* rentrèrent alors dans l’école. *Ils* avaient froid. »

### 2.3.2 Séance 1 : la désignation des personnages dans une histoire

Après s’être confronté à l’activité d’écriture dans la séance pré-test, les élèves ont été invités, en lecture, à identifier les maillons de la chaîne anaphorique relative aux personnages dans deux histoires. Ces histoires, tirées d’une activité proposée par Picot (2018) (voir figure 4 et 5), ont été modifiées de telle sorte que plusieurs personnages, de genre et de nombre différents, soient identifiés.

Au printemps, chaque matin, la renarde apporte le petit déjeuner à ses renardeaux. La mère surveille ses petits pendant qu'ils mangent. Ensuite, elle s'éloigne le long de la haie. Les petits veulent l'accompagner, mais elle s'arrête brusquement, tourne la tête vers les renardeaux et les regarde fixement pour qu'ils restent à leur place. Puis, elle reprend sa course, et les jeunes la laissent partir seule, sans insister.

Figure 4 : histoire 1

Un jour d'automne, Pitou l'écureuil décide de commencer à faire ses provisions pour l'hiver. Il descend de son arbre, et regarde autour de lui pour s'assurer que personne ne vient. Le petit écureuil prend des noisettes entre ses pattes. Il remonte les cacher dans son arbre et fait des allers retours pendant une heure. Tout à coup, Pitou, effrayé par un coup de fusil lâche ses noisettes sur la tête d'une chouette endormie. Elle se réveille fâchée et elle le gronde. Le gros rapace fait peur à Pitou qui décide alors de se sauver.

Figure 5 : histoire 2

Dans cette séance, l'objectif énoncé aux élèves était d'étudier comment les auteurs désignent leurs personnages. Deux documents en format A5 (voir annexe n°2) présentaient chacun un texte accompagné d'une liste de six questions ou consignes permettant de visualiser la chaîne anaphorique :

- Qui sont les personnages de cette histoire ?
- Entoure avec un crayon de couleur orange le premier personnage à apparaître dans l'histoire.
- Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ce personnage : entoure les mots en orange.
- Entoure avec un crayon de couleur vert « les renardeaux ».
- Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ce personnage : entoure les mots en vert.
- Relie entre eux tous les mots que tu as entourés en orange par un trait orange, et relie entre eux tous les mots que tu as entourés en vert par un trait vert.

Étant donné que seule l'histoire différait d'un document à l'autre, les élèves ont été invités à répondre individuellement aux questions du second document après avoir réalisé les tâches du premier document collectivement. La mise en commun, après le travail effectué, a permis d'institutionnaliser le fait qu'il existe plusieurs manières de désigner les personnages d'une histoire et qu'il est important de toujours savoir de qui l'on parle lorsque l'on lit ou que l'on écrit.

### **2.3.3 Séance 2 : classes grammaticales des mots utilisés pour désigner les personnages**

La deuxième séance a confronté les élèves à la résolution de problèmes de cohérence textuelle : rétablir les reprises des personnages dont les désignations de personnages

ont été enlevées. Pour compléter ce texte, les élèves devaient choisir d'utiliser un groupe nominal ou un pronom personnel, parmi une liste qui leur était proposée.

Un texte à trou du *Petit Chaperon Rouge*, adapté par nos soins pour les besoins de notre étude, a été distribué aux élèves. La présentation au préalable de la couverture de ce conte<sup>1</sup> a d'abord permis d'identifier les personnages de l'histoire : le petit chaperon rouge et le loup. La mère et la grand-mère du petit chaperon rouge ont aussi été nommées mais elles ont été écartées dans la mesure où elles n'apparaissaient pas au premier plan dans le texte à compléter. Après avoir été lu à haute voix par l'enseignante en remplaçant chaque blanc par « mmh », le document suivant a donc été distribué aux élèves (voir figure 6) :

Date: \_\_\_\_\_

Complète l'histoire par un nom ou un pronom personnel issu de la liste suivante :

~~Une petite fille~~ – elle – le loup – elle – # – la fillette – elle  
la méchante bête – il – le petit chaperon rouge – elle – elle – elle – il

Il était une fois, **une petite fille** que l'on appelait le petit chaperon rouge à cause des vêtements qu'\_\_\_\_\_ portait. \_\_\_\_\_ vivait au bord de la forêt. Un jour, sa grand-mère tomba malade et \_\_\_\_\_ dut lui apporter à manger. \_\_\_\_\_ prit son panier et partit à travers la forêt. Peu de temps après, \_\_\_\_\_ rencontra un loup. Comme \_\_\_\_\_ avait très envie de manger le chaperon rouge, \_\_\_\_\_ lui tendit un piège. Il demanda à \_\_\_\_\_ où se trouvait la maison de la grand-mère. \_\_\_\_\_ répondit qu'elle se trouvait de l'autre côté du moulin. Alors, \_\_\_\_\_ lui dit qu'il existait deux chemins pour y accéder et qu'ils n'avaient qu'à prendre un chemin chacun pour savoir lequel des deux était le plus court. \_\_\_\_\_ n'eut pas le temps de répondre que \_\_\_\_\_ était déjà partie.

Figure 6 : texte à compléter, séance 2

<sup>1</sup> Version des frères Grimm, illustrée par Arthur Rackam aux éditions Corentin.

Il leur a été expliqué au moment de la lecture des consignes que plusieurs solutions étaient possibles du moment que l'histoire avait un sens, qu'elle était cohérente. Pour vérifier cette cohérence, quelques élèves ont été invités à lire leur histoire et tous ont pu comparer l'utilisation des différentes expressions de leurs pairs avec les leurs. À l'issue de cette séance, une affiche relative à la désignation des personnages a commencé à être construite.

### 2.3.4 Séance 3 : les reprises nominales pour enrichir les textes et pronominales pour « ne pas perdre le fil ».

La troisième séance était également centrée autour de la résolution de problèmes de cohérence textuelle. L'objectif didactique qui la sous-tendait était de confronter les élèves au choix d'un groupe nominal adéquat pour désigner un personnage. Pour y parvenir, nous avons soumis aux élèves un autre texte à trous où cette fois-ci, il s'agissait d'imaginer les désignations possibles du personnage pour éviter la répétition du pronom personnel « il ». Le texte distribué, dont une partie est visible en figure 7 et la totalité en annexe (n°3), a été adapté à partir d'une fable de la Fontaine intitulée *Le lion et le rat*.

Date: \_\_\_\_\_

Complète l'histoire du lion et des souris en remplaçant 6 pronoms personnels par un groupe nominal.  
→ Tu peux utiliser plusieurs fois le même groupe nominal, à condition que ce ne soit pas dans la même phrase.

Il y a quelques temps, deux petites souris grises jouaient auprès d'un lion endormi.

Sans le vouloir, l'une d'elles le réveilla. Il s'énerma mais décida de leur laisser la vie sauve. Quelques jours plus tard, il \_\_\_\_\_ fut pris dans un grand filet. Il \_\_\_\_\_ se débattit et donna des coups de griffes. Mais il \_\_\_\_\_ ne parvenait pas à rompre le filet. Il \_\_\_\_\_ était

Figure 7 : texte à compléter, séance 3

Un travail collectif a permis de lister les désignations possibles du personnage du lion au tableau (figure 8) et donc de simplifier l'étape de recherche pour les élèves. Il leur était demandé de remplacer six des neuf pronoms surlignés en gris pour comprendre que la désignation des personnages participe à la cohérence d'une histoire : les reprises nominales

permettent de donner, en plus, des informations supplémentaires sur les personnages et les reprises pronominales permettent au lecteur de ne pas perdre le fil. Cet apprentissage a fait l'objet d'une phase d'institutionnalisation sous forme d'affiche (figure 9).

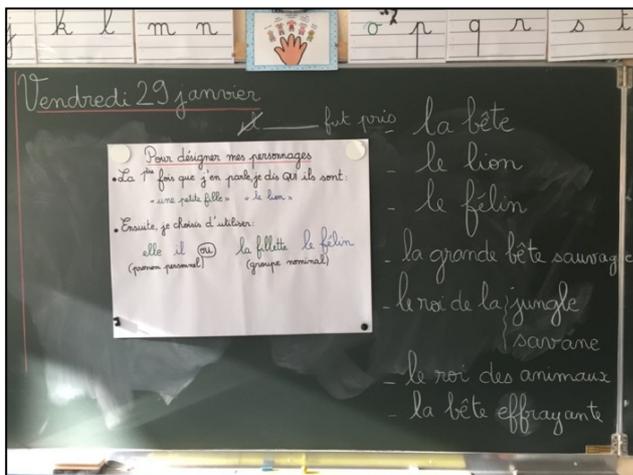


Figure 8 : travail collectif autour des désignations possibles du personnage du lion

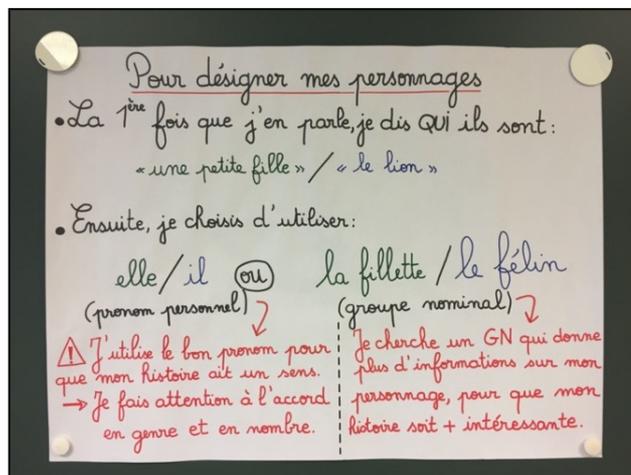
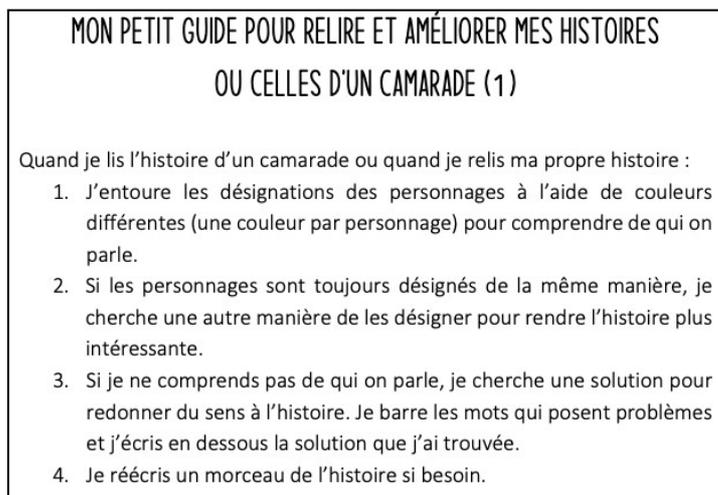


Figure 9 : réalisation de l'affiche en collectif

### 2.3.5 Séance 4 : travailler sur la continuité référentielle

La dernière séance avant le post-test a été mise en place dans le but de confronter les élèves à une situation d'amélioration. Pour cela, une sélection de quatre extraits de textes directement issus du corpus du pré-test leur a été proposée. Nous avons tâché de corriger les erreurs d'orthographe lexicale produites par les élèves pour ne pas dévier l'objectif de la tâche. La lecture critique des deux premiers extraits avait comme objectif d'aiguiser le regard des élèves sur les incohérences provoquées par une rupture de la chaîne anaphorique (voir les quatre extraits dans l'annexe n°4). Les élèves devaient ainsi lever les ambiguïtés référentielles présentes pour rétablir la cohérence des histoires. Dans les deux autres extraits de textes distribués aux élèves (cf. annexe n°4), il s'agissait de remplacer certaines désignations de personnages par d'autres afin d'enrichir sémantiquement les histoires. En plus des quatre extraits, un guide de relecture et d'amélioration des histoires faisant la synthèse des stratégies étudiées au cours des trois séances précédentes (voir figure 10 page suivante) a été donné aux élèves.



*Figure 10 : guide de relecture et d'amélioration des histoires*

Cet outil, pensé directement en lien avec la compétence « Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit » (MENESR, 2018), permettait de rappeler aux élèves les étapes utiles à l'amélioration des textes. En fournissant ce guide de relecture, nous souhaitions leur proposer une méthode possible d'amélioration, réutilisable dans la production d'autres textes narratifs.

## **2.4 Les indicateurs de réussite de l'expérimentation**

Toutes les séances de la séquence ont fait l'objet d'une observation outillée de la part de l'enseignante. Chaque activité était donc accompagnée d'un ensemble d'indicateurs que nous pouvons détailler brièvement.

### **2.4.1 Indicateurs de réussite pris en compte par les tests**

Trois indicateurs de réussite ont permis d'évaluer les deux tests. Un premier indicateur relevait de la capacité des élèves à faire appel à des procédés de reprises tant pronominales que nominales pour les personnages présents dans le texte (cf. section 3.1 figure 11). Un deuxième indicateur, directement centré sur les reprises nominales, évaluait la variété des procédés de reprises utilisés : A) les procédés de reprises sont variés (au moins 2/5 parmi répétition, synonyme, générique, équivalent ou emploi d'un déterminant) ou B) les procédés de reprises ne sont pas variés (la reprise est identique au référent). Le troisième et dernier indicateur était consacré, quant à lui, aux reprises pronominales et comportait quatre critères. Un critère permettait d'apprécier l'adéquation entre l'anaphore et son référent (accord correct en genre et en nombre) et trois critères détaillaient l'inadéquation, à savoir : le référent est absent, le référent est ambigu et erreur dans le genre ou le nombre. Les deux derniers indicateurs ont été

empruntés aux travaux de Carbonneau & Préfontaine (2005). Afin de compléter ces indicateurs, nous nous sommes aussi attachée à évaluer, d'un point de vue quantitatif, le nombre de reprises pronominales et nominales dans les deux tests. Nous avons également procédé à une analyse qualitative visant à analyser la variété des procédés de reprises nominales. Deux tableaux présentant les données recueillies seront analysés dans le chapitre suivant.

### **2.4.2 Indicateurs de réussite pris en compte dans les séances intermédiaires**

Afin de mesurer l'impact des séances intermédiaires sur les résultats du post-test, nous avons aussi pris le soin d'établir des indicateurs de réussite pour chaque tâche réalisée lors de ces séances. Sans pour autant présenter tous ces indicateurs, il nous semble pertinent de nous arrêter un instant sur les indicateurs des séances 3 et 4 dont les résultats seront exposés dans la section 3.2, figure 14. Pour évaluer la tâche de la séance 3 (cf. présentation section 2.3.4), quatre indicateurs renvoyant au nombre de pronoms remplacés et à la variété des reprises nominales utilisées ont été fixés. La séance 4 proposant quant à elle deux tâches, nous avons établi deux indicateurs pour la première tâche, à savoir : A) toutes les ambiguïtés référentielles sont levées à l'aide du codage et une solution est proposée et B) toutes les ambiguïtés référentielles ne sont pas levées. Les deux indicateurs établis pour la seconde tâche étaient centrés autour du repérage des désignations redondantes des personnages et de leur modification adéquate (les activités, nous le rappelons, sont disponibles dans l'annexe n°4).

Toutes les données ont alors été consignées dans des tableaux afin d'être analysées. Il nous convient désormais de présenter nos analyses et résultats.

## **3 Résultats**

L'objectif de notre étude était de savoir si le fait de travailler des stratégies de gestion des chaînes anaphoriques relatives à la désignation des personnages permettait aux élèves de CE2 d'améliorer leurs textes narratifs.

### **3.1 Analyse comparative des deux tests**

Pour évaluer l'impact des stratégies d'enseignement mises en place lors de notre séquence d'expérimentation, nous pouvons comparer les résultats obtenus sur la base des critères fixés pour chaque test. La figure 11 consigne ci-dessous la liste des dix participants<sup>2</sup> de

---

<sup>2</sup> Afin d'assurer l'anonymat des élèves ayant participé à l'expérimentation, tous les prénoms ont été modifiés.

l'expérimentation ainsi que les critères que nous avons détaillés dans la section 2.4.2 précédente, correspondants à chaque indicateur observé.

### DONNÉES RECUEILLIES DANS LES PRÉ & POST-TESTS

#### Indicateur 1 - Capacité à employer des marques de référence

- A) 3/3 des personnages sont accompagnés d'au moins une reprise pronominale et/ou d'une reprise nominale
- B) 2/3 des personnages sont accompagnés d'au moins une reprise pronominale et/ou d'une reprise nominale
- C) 1/3 des personnages est accompagné d'au moins une reprise pronominale et/ou d'une reprise nominale

#### Indicateur 2 - Richesse lexicale (reprises nominales pour chaque personnage)

- A) Les procédés de reprises sont variés (au moins 2/5 parmi répétition, synonyme, générique, équivalent, emploi d'un déterminant).
- B) Les procédés de reprises ne sont pas variés (la reprise est identique au référent).

#### Indicateur 3 - Continuité (reprises pronominales pour chaque personnage)

##### 3 critères d'inadéquation :

- B) le référent est absent
- C) le référent est ambigu
- D) erreur dans le genre ou le nombre

##### 1 critère d'adéquation :

- A) le lien est correct avec le référent (accord en genre et en nombre)

P1 : perso féminin singulier (pré = marchande de glace, post = hirondelle), P2 : perso masculin singulier (petit garçon), P3 : perso masculin singulier pré = chien, et masculin pluriel post = les 2 rats.

Prénoms	Indicateur 1		Indicateur 2 – P1		Indicateur 2 – P2		Indicateur 2 – P3		Indicateur 3 – P1		Indicateur 3 – P2		Indicateur 3 – P3	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
Léo	C	C	B	∅	A		B	B	∅	∅	∅		∅	∅
Bastien	B	C	A	B	B		B	A	∅	∅	A		A	A
Jeanne	C	C	B	A	B		B	B	∅	A	∅		A	∅
Julia	B	A	B	A	B		B	A	∅	∅				A
Sophie	C	C	∅	∅	A		∅	∅	∅	∅	A		∅	A
Layla	B	A	B	A	A		A	A	A	A	A		A	∅
Léana	C	A	∅	A	∅		∅	∅	∅	A	∅		∅	∅
Chloé	C	A	∅	A	B		∅	A	∅	∅	A		∅	A
Prune	C	A	∅	A	∅		A	A	∅	A	∅		A	A
Martin	C	A	∅	B	∅		A	A	∅	A	∅		A	∅

Figure 11 : résultats obtenus à l'issue des deux tests

Concernant le premier indicateur, c'est-à-dire la capacité d'employer des marques de référence, nous pouvons remarquer qu'aucun participant n'a eu recours à des référents pour tous ses personnages lors du pré-test. 3 élèves sur 10 l'ont fait pour deux de leurs personnages et 7 élèves sur 10 ne l'ont fait que pour l'un d'entre eux. L'écrit produit lors du post-test atteste d'une évolution sur ce point : 3 élèves sur 10 continuent de n'avoir recours à une marque de référence que pour l'un de leurs personnages alors que 6 élèves sur 10 le font pour tous les personnages de l'histoire. Seul un élève, Bastien, n'a pas réussi à s'améliorer : deux de ses personnages étaient accompagnés d'une reprise anaphorique au moment du pré-test alors qu'un seul ne l'est lors du post-test.

Si nous nous penchons ensuite sur le deuxième indicateur, nous remarquons que seul un élève est parvenu, lors du pré-test, à employer des procédés de reprises variés pour désigner son personnage féminin. 4 élèves sur 10 ont utilisé un procédé identique pour désigner leur personnage et les 5 élèves restants n'ont pas cité de personnage féminin dans leur histoire. Au moment du post-test, par contre, 7 élèves sur 10 parviennent à utiliser des procédés variés pour désigner leur personnage féminin. Les deux personnages masculins intervenant dans le pré-test font l'objet de reprises variées dans trois cas pour le *petit garçon* et pour le *chien*. Lors du post-test, les personnages masculins *les rats* sont désignés dans 6 cas sur 10 par des reprises variées.

### 3.1.1 Approche qualitative

Afin d'approcher au mieux la qualité des reprises anaphoriques nominales employées par les élèves, nous avons retranscrit toutes les désignations dans des tableaux (disponibles dans leur totalité en annexe n°5) correspondant aux productions de chaque élève. À titre d'exemple, la figure 12 ci-dessous, qui comporte les résultats de trois élèves, permet d'apprécier les types de reprises utilisés.

Bastien					
Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					Les rats
Synonyme					
Générique					Les deux bêtes
Équivalent			Bébé		
Déterminant					Deux/Les

Jeanne					
Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition		Une hirondelle			
Synonyme					
Générique					
Équivalent					
Déterminant		Une / L'			

Julia					
Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					Les deux rats
Synonyme		La maitresse			Deux petits jeunes enfants Les deux petits mignons rats
Générique					Les deux petits animaux
Équivalent		Madame Hir.			
Déterminant					Deux / Les deux

Figure 12 : approche qualitative des procédés de reprises anaphoriques

*Clé de lecture des tableaux* : Bastien a recours au procédé « générique » pour ses personnages des deux rats qu'il nomme « les deux bêtes » dans le post-test.

Dans l'exemple de la figure 12, aucun des trois élèves n'a employé de reprises nominales pour désigner le personnage féminin du pré-test et seul une reprise est employée pour désigner le personnage masculin *petit garçon* : « Bébé » (dans le texte, l'élève précise que son personnage s'appelle Bébé). Par contre, le personnage féminin fait l'objet de désignations variées dans les textes du post-test de Jeanne et de Julia. Elles ont recours, pour l'une, à la répétition du groupe nominal et à la modification du déterminant, et pour l'autre à un synonyme (tel que nous pouvons le comprendre dans le texte où l'hirondelle est une maitresse) et à un équivalent. Bastien et Julia font partie des six élèves qui ont mis en place des procédés de

reprises variées pour désigner *les rats*, que nous pouvons apprécier dans les dernières colonnes des tableaux leur correspondant. Bastien utilise trois procédés différents pour désigner ses personnages et Julia en utilise quatre. Si nous observons de plus près la production de Julia (figure 12), nous remarquons l'effort qui a été fait de désigner chaque fois de manière différente les protagonistes de l'histoire : *les rats*.

### 3.1.1.1 Le cas de Julia

Il était une fois deux rats dans leur maison qui préparait leur cartable pour l'école il faut : une trousse des cahiers, de la colle, des gommes, un classeur... ils vont se coucher ils sont très fatigués. C'est la rentrée des classes des de rats sont tous contents ils arrivent devant la grande école des rats les deux petits animaux fut surpris de voir une hirondelle passer à toute vitesse ils sont contents que c'était leur maître. Les de petits jeunes enfants vont dire bonjour à la maîtresse, ça veut les de petits mignons rats qui la maîtresse avait très envie de voir leur classe il ont fait la dictée qui va à sonner c'est leur de la récré ! ils ont joué à loup touche - touche... les maths puis la grammaire

la production écrite puis art plastique puis la bibliothèque après c'est leur de manger ils mangent des carottes - du chou fleur après ils vont devant le portail madame hirondelle ouvre le portail les de rats vont regarder un film qui va s'appeler dodo de craxon, Klaus !  
FIN

Figure 13 : production post-test de Julia mettant en évidence la diversité des reprises anaphoriques

*Clé de lecture* : les désignations des personnages des rats sont présentées en orange, et celles du personnage de l'hirondelle en violet. Les reprises nominales sont encadrées et les reprises pronominales sont soulignées.

Le référent « de rats » (lire « deux rats ») est repris par cinq anaphores nominales différentes dans le texte de Julia. Chaque anaphore permet ici de « dresser un portrait par couches successives » (Pellat, 2012) des personnages. Deux reprises donnent en effet des détails physiques sur les rats : « les deux *petits* animaux » et « les deux *petits mignons* rats ». Nous

remarquons d'ailleurs l'utilisation du déterminant défini « les » dès la première reprise, attestant de véritables reprises anaphoriques (Favart, 2005 ; Pellat 2012). Chacune d'entre elles apportent donc des informations supplémentaires sur les personnages et participent à la structuration du récit. Les reprises pronominales, nombreuses dans le texte de Julia agissent également comme éléments structurants du récit dans la mesure où elles sont considérées, elles aussi, comme des maillons de la chaîne anaphorique. Neuf pronoms sont utilisés par l'élève pour désigner les personnages des rats. Les maillons de la chaîne anaphorique relative au personnage féminin ressortent aussi grâce aux encadrés violet. Les chaînes anaphoriques correspondant aux deux personnages sont donc identifiables tout au long du récit et permettent, dans le cas de Julia tout au moins, de structurer les étapes de l'histoire.

### 3.1.2 Approche quantitative

Dans une optique cette fois-ci plus quantitative, nous nous sommes attachée à comptabiliser le nombre de reprises anaphoriques utilisées par chaque élève lors des deux tests. Le tableau 1 ci-dessous présente ce nombre de reprises faites par les participants :

Reprises	Personnage féminin				Personnage masculin 1		Personnage masculin 2		Personnage masculin pluriel	
	Nominales		Pronominales		Nominales	Pronominales	Nominales	Pronominales	Nominales	Pronominales
Prénoms	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test				Post-test	
Léo	0	3	0	1	2	0	3	1	2	1
Bastien	1	1	0	0	2	1	4	2	4	7
Jeanne	0	3	0	4	0	0	0	1	2	2
Julia	0	3	0	0	« ils » x 7 après les avoir cités une fois chacun				5	11
Sophie	0	0	0	0	1	3	0	0	2	2
Layla	1	2	1	3	6	4	8	2	4	0
Léana	0	1	0	4	0	0	0	0	0	3
Chloé	0	1	0	0	0	5	0	0	3	1
Prune	0	2	0	2	0	0	3	4	4	7
Martin	0	1	0	3	0	0	1	2	2	1

Tableau 1 : approche quantitative des procédés de reprises anaphoriques

*Clé de lecture* : Léo a recours à trois reprises nominales lors du post-test pour son personnage féminin, et deux reprises nominales lors du pré-test pour le personnage masculin numéro 1.

Il convient de préciser deux choses pour comprendre au mieux la construction de ce tableau. Premièrement, par reprises pronominales, nous entendons toutes les reprises faisant appel à :

- Un pronom personnel sujet : « *il* voulait », « *elle* avait »
- Un pronom personnel COI : « parler d'*eux* », « elle *lui* offre un beau nid »
- Un pronom personnel COD : « il *le* voit », « elle *les* poursuit »

- Un pronom relatif : « un petit garçon *qui* demandait une glace », « le chien *qui* s'enfuit »<sup>3</sup>

Deuxièmement, nous avons fait le choix de séparer dans le tableau 1 les deux personnages masculins du pré-test dans deux colonnes différentes pour relever précisément les reprises nominales et pronominales correspondant à chacun d'entre eux. Toutefois, pour mener une analyse quantitative des types de reprises mis en place par les élèves, nous avons préféré additionner les désignations des deux personnages masculins afin de pouvoir comparer leur nombre aux désignations des personnages masculins *les rats*, traités par les élèves comme une seule entité au pluriel. Le tableau 2 ci-contre permet cette comparaison.

Reprises	Personnages masculins 1 et 2		Personnage masculin pluriel	
	Nominales	Pronominales	Nominales	Pronominales
Prénoms	Pré-test		Post-test	
Léo	5	1	2	1
Bastien	6	3	4	7
Jeanne	0	1	2	2
Julia	0	7	5	11
Sophie	1	3	2	2
Layla	14	6	4	0
Léana	0	0	0	3
Chloé	0	5	3	1
Prune	3	4	4	7
Martin	1	2	2	1

Tableau 2 : approche quantitative des procédés de reprises anaphoriques pour les personnages masculins

*Clé de lecture* : Léo a recours à cinq reprises nominales pour ses personnages masculins dans le pré-test et à deux reprises nominales pour ses personnages masculins dans le post-test.

L'analyse comparative des deux tests pour chaque personnage met en avant le fait que les élèves ont globalement eu recours à davantage de procédés de reprises lors du post-test. L'augmentation est flagrante pour les personnages féminins (voir tableau 1). En effet, les données recueillies dans le tableau 1 montrent que 8 élèves sur 10 font appel à plus de reprises nominales dans le post-test que dans le pré-test : 3 élèves sur 10 passent de 0 reprise à 3 reprises, 3 élèves sur 10 de 0 reprise à 2 reprises, 1 élève sur 10 de 0 reprise à 1 reprise et 1 élève sur 10 de 1 reprise à 2 reprises. Le recours à la pronominalisation est elle aussi en augmentation, où 6

<sup>3</sup> Tous les exemples proviennent directement des corpus des pré-test et post-test.

élèves sur 10 utilisent une à quatre fois plus de reprises pronominales lors du post-test. Pour ce qui est des personnages masculins (voir tableau 2), un peu plus de la moitié de l'effectif (6 élèves sur 10) obtient un score supérieur au moment du post-test en ce qui concerne les reprises nominales. 3 élèves sur 10, toutefois, obtiennent un score inférieur, passant de 5 à 2 reprises nominales pour l'un, de 6 à 4 reprises pour l'autre, et de 14 à 4 reprises pour le dernier. Léana n'a pas inséré de reprise nominale lors du pré-test et ne le fait toujours pas au moment du post-test. L'augmentation du nombre de reprises pronominales, cette fois-ci, concerne la moitié des participants. 4 élèves sur 10 ont produit moins de reprises lors du post-test et un élève, Léo, a eu recours une fois à ce procédé lors des deux tests.

### 3.2 Mesurer l'impact des séances intermédiaires

Afin de savoir si les stratégies d'enseignement que nous avons mises en place pendant notre séquence d'expérimentation pouvait avoir un impact sur la production de reprises anaphoriques dans les textes des élèves, nous avons tâché de relever pour chaque séance les résultats des élèves selon les indicateurs que nous nous étions fixés (voir descriptif des séances sections 2.3.2 à 2.3.5). La figure 14 ci-dessous permet, dans ce sens, d'apprécier les résultats des élèves lors des séances 3 et 4.

Les indicateurs de réussite par séance		Les résultats						
<p style="text-align: center;">Séance 3</p> <p>A) 6 PP sont remplacés et les reprises nominales sont variées.            B) 6 PP sont remplacés mais les reprises nominales ne sont pas variées.            C) &lt;6 ou &gt;6 PP sont remplacés et les reprises nominales sont variées            D) &lt;6 ou &gt;6 PP sont remplacés mais les reprises nominales ne sont pas variées</p>		Séance 3				Séance 4 – Exercice 1		
		Indicateurs	A	B	C	D	A	B
		Léo			X		X	
		Bastien			X		X	
		Jeanne			X		X	
		Julia			X		X	
		Sophie	X				X	
		Layla	X				X	
		Léana			X		X	
		Chloé			X		X	
		Prune			X		X	
		Martin			X		X	
<p style="text-align: center;">Séance 4 – exercice 1</p> <p>A) Toutes les ambiguïtés référentielles sont levées à l'aide du codage et une solution est proposée            B) Toutes les ambiguïtés référentielles ne sont pas levées</p>								

Figure 14 : indicateurs & résultats des séances 3 et 4 de la séquence d'expérimentation

*Clé de lecture* : l'encadré bleu détaille les quatre indicateurs relatifs à la séance 3, l'encadré jaune détaille les deux indicateurs relatifs au premier exercice de la séance 4 (cf. section 2.4.2). Les résultats sont exposés dans un tableau, où il apparaît que Léo n'a pas remplacé 6 pronoms

personnels (PP) mais a su varier ses reprises nominales lors de la séance 3, et a su lever toutes les ambiguïtés référentielles lors de la séance 4.

Rappelons-le, l'objectif de la séance 3 était de comprendre que la désignation des personnages participe à la cohérence d'une histoire et que les reprises nominales permettent de donner, en plus, des informations supplémentaires sur les personnages. Le texte à trou que les élèves devaient compléter (voir figure 7 page 22) leur permettait de prendre conscience de cela. La séance 4 reposait, quant à elle, sur la lecture critique des textes de pairs et demandait aux élèves de lever les ambiguïtés référentielles qui s'y trouvaient (voir annexe n°4).

Nous pouvons observer dans la figure 13 que tous les participants sont parvenus à remplacer les pronoms personnels présents dans le texte par des reprises nominales variées. Tous les élèves se sont prêtés au jeu bien que seules deux élèves, Sophie et Layla, aient répondu correctement à la consigne qui demandait de remplacer six pronoms sur les neuf présentés. Lors de la séance 4, nous remarquons que tous les élèves sont parvenus à lever les ambiguïtés référentielles présentes dans les extraits de textes de leurs pairs.

Sans pouvoir tirer de conclusions hâtives sur le lien causal qu'il pourrait exister entre les réussites aux activités réalisées pendant les séances intermédiaires et l'augmentation du nombre et de la qualité des reprises nominales et pronominales lors du post-test, nous pouvons tout de même supposer que notre intervention didactique a eu un impact positif sur les productions finales des élèves. Globalement, les données recueillies dans notre étude mettent en exergue une progression en termes d'emploi de reprises anaphoriques entre les deux tests. Les textes tirés du corpus du post-test démontrent une amélioration en termes de cohérence textuelle, qui est permise grâce à davantage de maillons assurant plus de continuité dans les chaînes anaphoriques relatives aux personnages. Notons au passage que la longueur des textes est de manière générale plus importante lors du post-test qu'au cours du pré-test. Par ailleurs, les histoires du post-test proposent davantage d'interactions entre les différents personnages. Toutefois, nous ne pouvons pas considérer cette étude comme étant représentative, dans la mesure où elle n'a concerné qu'un échantillon de 10 élèves.

## **4 Discussion et conclusion**

### **4.1 Re-contextualisation**

À travers l'étude que nous avons menée, nous voulions savoir si le fait de travailler des stratégies de gestion des chaînes anaphoriques relatives à la désignation des personnages permettait aux élèves de CE2 d'améliorer leurs textes narratifs. Pour ce faire, nous avons mis en place une expérimentation didactique reposant sur une séquence de quatre séances, confrontant les élèves à des tâches de résolution de problèmes de cohérence textuelle. Deux tests, réalisés pour l'un avant notre intervention didactique et pour l'autre, à son issue, ont permis d'apprécier les effets de cette intervention sur les textes des élèves.

### **4.2 Mise en lien avec les recherches antérieures**

L'analyse des données recueillies à la suite du pré-test et du post test a permis d'observer qu'il y a eu une amélioration des productions écrites des élèves. Les résultats obtenus, bien que pas représentatifs, étant donné le nombre restreint de participants concernés par notre étude, confirment donc nos hypothèses. La confrontation des élèves à des tâches de résolution de problèmes de cohérence textuelle de natures différentes au cours des séances intermédiaires leur a permis de produire des textes plus structurés. En effet, la présence de davantage de maillons dans les chaînes anaphoriques pour désigner les personnages, observables dans les textes du post-test, a globalement conduit à une meilleure organisation des textes (Landragin & Schnedecker, 2014). Nous pouvons aussi constater que le repérage réussi des ambiguïtés référentielles dans les textes de pairs en séance 4 a permis de faire comprendre aux élèves que le non-respect de certains enchaînements nuisait à une lecture fluide. De même, le destinataire semble avoir été davantage pris en compte lors de la production des textes du post-test.

Les deux stratégies d'enseignement que nous avons mises en place ont sans doute joué un rôle positif sur la cohérence des textes des élèves. Nos résultats semblent converger avec les recherches des québécoises Carbonneau & Préfontaine (2005) qui préconisaient d'accompagner les élèves dans leur apprentissage des principes de base de la cohérence. Si la cohérence « exige une connaissance pédagogique » (Alkhatib, 2012), notre expérimentation didactique a proposé des méthodes et des outils pour apprendre aux élèves à mieux structurer leurs textes. Bien que notre intervention didactique ait été centrée uniquement sur les anaphores, les autres marques de cohésion (connecteurs et ponctuation) étaient davantage

présentes dans les productions écrites du post-test. Nos lectures scientifiques nous ont appris que le processus d'acquisition des marques de cohésion est lent pour les élèves (Favart, 2005), mais nos résultats nous ont montré que leur enseignement était possible, voire indispensable.

L'étude que nous avons menée comporte toutefois des limites. Quelques pistes d'amélioration sont également à envisager pour amener les élèves à améliorer significativement leurs productions écrites. Il nous convient désormais de présenter ces limites et pistes d'amélioration.

### **4.3 Limites et perspectives**

#### **4.3.1 Des supports et outils à perfectionner**

Une première limite à notre travail concerne le degré d'explicitation des tâches demandées. En reprenant toutes les tâches réalisées par les élèves en vue de les corriger, nous nous sommes aperçue que nos supports d'enseignement (voir les figures 6 et 7 aux pages 21 et 22) n'exposaient que la consigne de l'activité, mais pas l'objectif de celle-ci. Or, dans le cadre de l'enseignement explicite, les objectifs sous-jacents aux activités doivent être clairement énoncés et les compétences en jeu doivent être comprises par les élèves (Gauthier, Bissonnette & Richard). Si nous reprenons les consignes des tâches des séances 2 et 3 : « complète par un nom ou un pronom personnel issu de la liste suivante » et « complète l'histoire du lion et des souris en remplaçant six pronoms personnels par un groupe nominal », nous remarquons qu'il n'est pas spécifié pourquoi l'élève doit réaliser ces exercices. Bien que les objectifs de chaque séance aient été annoncés à l'oral, nous pensons que les faire apparaître à l'écrit, sur les supports utilisés, serait judicieux. Le fait pour un élève de comprendre pourquoi il réalise une activité permet un meilleur réinvestissement dans d'autres disciplines de sa part.

Une deuxième limite, toujours centrée autour de la question des supports, concerne la complexité de certains exercices. La version adaptée du *Petit chaperon rouge* que nous avons proposée au cours de la séance 2 présente une grande partie au discours indirect qui demande un effort d'interprétation peut-être trop important pour des élèves de CE2. Ce sont les erreurs produites dans cet exercice qui nous ont interrogée sur sa complexité.

Une troisième limite, cette fois-ci centrée autour de notre dispositif expérimental, concerne les choix que nous avons opérés au niveau des personnages des histoires. En effet, le pré-test et le post test présentent tous les deux un personnage féminin : une marchande de glace pour le premier et une hirondelle pour le second. Bien que peu d'élèves aient fait

apparaître le personnage féminin lors du pré-test, nous avons pu comparer sans difficulté les types de reprises employés dans les deux productions écrites. La limite concerne ici les personnages masculins. Dans les deux tests, nous avons suggéré à chaque fois deux personnages masculins : un petit garçon et un chien pour le premier et deux rats pour le second. Dans huit textes sur dix produits lors du pré-test, les deux personnages masculins ont été traités comme deux entités au singulier. Seuls deux élèves ont par conséquent eu recours au pronom personnel « ils » et procédé à l'accord des verbes en fonction de ce pronom. Cela a rendu complexe la comparaison avec les textes du post-test où 9 élèves sur 10 ont traité les deux rats comme une entité au pluriel. Nous n'avions malheureusement pas anticipé cette limite qui n'a pas permis l'analyse comparative que nous souhaitions.

Une dernière limite est à observer dans la construction de l'affiche sur la désignation des personnages réalisée en groupe-classe (voir figure 9 page 23). Sur cette affiche, nous pouvons observer la phrase suivante : *La 1<sup>ère</sup> fois que j'en parle, je dis QUI ils sont : « une petite fille » / « le lion »*. Or, l'utilisation d'un groupe nominal commençant par un déterminant défini ne peut être considéré comme un référent, il s'agit d'une reprise (Favart, 2005, Pellat, 2012). Nous aurions dû accompagner les élèves vers l'utilisation du groupe nominal « *un lion* » pour désigner le personnage pour la première fois.

Ainsi, plusieurs limites ponctuent notre étude auxquelles il est toutefois possible de remédier pour la rendre plus juste. Dans le cadre spécifique de cette étude, nous avons centré notre intervention didactique sur les anaphores. Un travail approfondi sur les autres marques de cohésion ainsi que des exercices de réécriture constitueraient des perspectives pertinentes à nos yeux.

#### **4.3.2 L'enseignement des autres marques de cohésion et de la réécriture**

En effet, pour permettre aux élèves de « donner du volume à la linéarité » de leur texte (Favart, 2005), l'enseignement de toutes les marques de cohésion serait à envisager, à partir du CE2 et tout au long du cycle 3. Les connecteurs, notamment, qui permettent de structurer l'espace et le temps des récits devraient pouvoir être employés consciemment par les élèves. Pour « mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes » (MENESR, 2018 : 15), les élèves ont besoin de se confronter à des questionnements propres à l'organisation de leurs écrits. La mise en relation avec la lecture est sur ce point judicieuse. Chercher les connecteurs qui permettent l'articulation du discours, les collecter dans des tableaux clairement présentés pour enfin s'efforcer de les utiliser, permettrait aux élèves de s'approprier petit à petit ces systèmes

linguistiques nécessaires à la composition textuelle. Du temps devrait par conséquent être consacré à l'enseignement des marques de cohésion, tant les résultats sont prometteurs.

Un autre point qu'il serait pertinent d'approfondir avec les élèves est la réécriture. Notre étude s'est attachée à les confronter aux écrits de leurs pairs en vue de lever des ambiguïtés référentielles et de rétablir, par ce biais, la cohérence textuelle. Des séances supplémentaires amenant les élèves à réviser leur texte par binôme dans un premier temps, puis seuls dans un second temps, pourraient être judicieuses. L'amélioration, que nous avons considérée dans notre étude comme la capacité de rendre un texte plus cohérent, pourrait être envisagée dans le sens d'une réécriture post révision. Ce travail d'amélioration approcherait de plus près la perception de l'écriture comme processus. Cela permettrait d'analyser avec les élèves leurs zones de réussite et leurs difficultés dans la démarche d'écriture, de leur faire verbaliser les obstacles rencontrés ou les plaisirs éprouvés.

#### **4.3.3 Conclusion : ce que nous a appris cette étude**

La mise en place de notre expérimentation didactique nous a confirmé l'importance d'enseigner la production écrite. Nous avons été agréablement surprise de la longueur de texte produite lors de la séance du post-test. Deux des trois groupes de niveaux que nous avons identifiés depuis le mois de septembre d'après nos observations (cf. section 2.1), ont finalement fusionné pour ne former qu'un groupe d'élèves capables de produire des textes de plus en plus structurés. Nous émettons l'hypothèse que l'accompagnement des élèves étapes par étapes dans la démarche d'écriture, développe chez eux une meilleure confiance en leurs capacités et leur permet d'oser produire des textes plus denses. La mise à disposition de méthodes et d'outils construits collectivement peut être un facteur essentiel à la réalisation de tâches d'écriture.

Malgré les limites que nous avons soulevées, cette étude nous aura permis de nous interroger sur les stratégies d'enseignement efficace à mettre en place pour permettre aux élèves d'entrer dans une démarche d'écriture. Elle nous aura aussi conduite à nous efforcer de définir des indicateurs de réussite pour chaque tâche demandée, à anticiper les difficultés que pourraient rencontrer les élèves et à concevoir une progression qui puisse être bénéfique à l'apprentissage de la production d'écrits.

## 5 Bibliographie

Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelle : problèmes linguistiques ou pédagogiques ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 45-64.

Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, pp. 159-184.

Cappeau, P. & Roubaud, M.-N. (2018). Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans). Presses universitaires Blaise-Pascal.

Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français*, 138, pp. 78-81.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* 38, pp. 7-41.

Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique* 29, pp. 125-151.

Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18 (2), pp. 7-9.

Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie française*, 50 (3), pp. 305-322.

Favart, M., & Passerault, J. M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'Année psychologique*, 99 (1), pp. 149-173.

Fayol, M (1984) L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères*, 63, p. 66

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2007). Chapitre 7 : l'enseignement explicite. In Dupriez, V. & Chappelle, G. *Enseigner*, pp. 107-116. PUF, coll. Apprendre.

Jaubert, A. & Biraud, M. (2005). *Cohésion et cohérence : études de linguistique textuelle*. ENS Éd.

Landragin, F., & Schnedecker, C. (2014). *Les chaînes de référence*. Larousse.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018a). L'écriture au cycle 2. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16\\_C2\\_FRA\\_Ecriture\\_618063.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/3/RA16_C2_FRA_Ecriture_618063.pdf) le 18/01/2021

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018b). Bulletin officiel du 26 juillet 2018. Programmes du cycle 2. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-26-juillet-2018-programmes-d-enseignement-vacances-scolaires-2019-2020-bourses-nationales-6566>, le 15/02/2021

Pellat, J.-C. (2012). *Quelle grammaire enseigner? : [Les notions, les procédures de reconnaissance, les difficultés rencontrées, des mises au point théoriques et historiques]*. Hatier.

Picot, F., & Popet, A. (2018). *Apprendre à mieux écrire, cycle 2 : Programme 2016*. Paris : Nathan

## - Annexes -

### Sommaire des annexes

Annexe n°1 : séquence d'expérimentation.....	40
Annexe n°2 : documents supports de la séance 1.....	43
Annexe n°3 : document support de la séance 3 : <i>Le lion et la souris</i> , texte intégral.....	44
Annexe n°4 : documents supports de la séance 4.....	45
Annexe n°5 : relevé de la variété des reprises nominales, approche qualitative.....	45

## Annexe n°1 : séquence d'expérimentation

Améliorer la cohérence des textes narratifs grâce aux marques de référence

Cycle : 2	Niveau : CE2
Discipline : Français, production d'écrit	Nombre de séances : 5

<p><b>Compétences visées :</b></p> <p><b>Écriture :</b> * écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche &gt; mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases.</p> <p>* réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit &gt; repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits pour les améliorer.</p> <p><b>Étude de la langue :</b> identifier la phrase, les différents constituants / être capable de mobiliser « les mots de la grammaire » pour résoudre des problèmes d'écriture.</p>	Domaines du socle : 1, 2
---	--------------------------

**Objectif de la séquence :** enchaîner des phrases avec cohérence et enrichir lexicalement ses textes à l'aide des reprises anaphoriques désignant les personnages.

### Enchaînement des séances

N°	Titre de la séance et durée	Objectifs de la séance
0	Pré-test : écrire une histoire / texte narratif 40'	Rédiger une histoire en prenant en compte les personnages imposés.
1	La désignation des personnages dans une histoire. 45'	Repérer dans un texte les manières dont sont désignés les personnages à l'aide d'un maillage.
2	Classes grammaticales des mots utilisés pour désigner les personnages : groupes nominaux et pronoms personnels. 40'	Identifier la classe grammaticale des mots permettant de désigner les personnages : groupes nominaux et pronoms personnels (sujets).
3	Les reprises nominales pour enrichir et pronominales pour « ne pas perdre le fil » (= le sens, la continuité). 45'	Trouver différentes manières de désigner un personnage. Comprendre le sens de l'utilisation des pronoms et des groupes nominaux dans le processus de reprise.
4	Améliorer ses écrits du point de vue de la désignation des personnages. 35'	Identifier des dysfonctionnements dans les textes écrits pour les améliorer (lever les ambiguïtés référentielles en remplaçant par un PP ou GN adéquat).
5	Post-test : Écrire une nouvelle histoire cohérente du point de vue de la désignation des personnages. 40'	Écrire une histoire en se référant aux outils construits collectivement.

### Détail des séances

Séance 0 : Pré-test, rédiger un texte narratif

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Découverte	5'-10'	<p><b>Objectif clair :</b> La dernière fois, nous avons inventé collectivement le début d'une histoire et vous avez écrit la suite. Aujourd'hui, c'est moi qui vais vous donner les éléments de la première étape à suivre pour raconter une histoire.</p> <p>→ Aimer l'affiche sur le schéma narratif au tableau.</p> <p>→ Projeter les 3 images. Qui vont être nos personnages cette fois-ci ? Bien insister sur le fait qu'il s'agisse d'une marchande et non d'un marchand. Écrire le nom des personnages au tableau.</p> <p>Où va se dérouler l'histoire ? Écrire les lieux au tableau.</p> <p>Que va-t-il falloir faire apparaître dans l'histoire ensuite ? Se référer aux étapes identifiées lors de la séquence sur le schéma narratif.</p> <p>Maintenant que vous avez les éléments pour commencer votre histoire, je vous donne à chacun une feuille sur laquelle vous écrirez la date, vous collerez les 3 images et vous écrirez votre histoire en dessous. Elle ne devra pas dépasser la page que je vous donne en sautant des lignes. Une fois que vous avez terminé, vous la posez sur mon bureau.</p>	<p>Écotent</p> <p>Répondent : un chien, un petit garçon et une marchande de glace.</p> <p>A l'extérieur d'une maison, au bord d'une piscine, chez la marchande...</p>
Recherche individuelle	20'-25'	<p>→ Noter au fur et à mesure les termes de vocabulaire souhaités.</p> <p>→ Faire ramasser les feuilles sans corriger.</p>	Écrivent individuellement leur histoire.

**Matériel élèves :** une feuille simple grands carreaux/élève, les 3 images/élèves

**Matériel PE :** l'affiche sur le schéma narratif

Séance 1 : La désignation des personnages dans une histoire

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Découverte	5'	<p><b>Objectif clair :</b> Nous avons vu les dernières fois les étapes à suivre pour raconter une histoire. Aujourd'hui nous allons commencer à travailler plus précisément sur les personnages dans les histoires, et surtout sur la manière dont on parle de nos personnages dans nos histoires.</p> <p>Mais avant d'écrire une nouvelle histoire, nous allons travailler pendant 3 séances sur des histoires qui existent déjà. Nous commençons aujourd'hui par 2 histoires pour voir comment les auteurs parlent de leurs personnages, comment ils les appellent, comment ils les désignent.</p>	Écotent
Recherche collective	15'	<p>→ Distribuer le <b>texte 1</b>. Vous allez lire ce texte silencieusement et nous répondrons aux questions ensemble.</p> <p>→ Les interroger oralement : de quoi parle cette histoire ? Qui sont les personnages ? Comment sont-ils désignés ? Les lister avec eux à l'oral.</p> <p>→ Projeter le texte. Vous allez prendre 2 crayons de couleur, un orange, un vert et nous allons entourer ces différentes manières de désigner les personnages. Commençons par le premier personnage que nous rencontrons : la renarde → entourer au tableau et constituer progressivement le maillage des reprises (pour les groupes nominaux et PP sujets), en posant successivement des questions sur la manière dont est désignée la renarde dans le texte. Leur demander de procéder de la même manière sur leur texte.</p> <p>→ Pourquoi est-ce important de repérer la manière dont sont désignés les personnages ? Laisser les élèves répondre et ajouter (si ce n'a pas été dit) : ça nous sert à 2 choses : quand on LIT, comprendre de qui on parle, et quand on ECRIT, pour que notre histoire ait un sens, qu'elle soit <b>cohérente</b>.</p>	<p>Lisent le texte individuellement, en silence.</p> <p>Répondent aux questions.</p> <p>Réponses possibles : à bien identifier les personnages, les différencier, ne pas perdre le fil quand on lit ou quand on écrit.</p>

Entraînement individuel	15'	Vous allez maintenant réaliser ce même travail sur un autre texte pour vous entraîner à repérer toutes les manières qui sont utilisées pour désigner un même personnage. → Distribuer le <b>texte 2</b> . Désigner un élève pour la lecture, et d'autres pour la lecture des consignes et leur reformulation.	Lecture des consignes à l'oral et travail individuel à l'écrit.
Mise en commun	5'	Correction rapide au tableau en prenant 2 craies de couleur.	Répondent collectivement à l'oral.
Institutionnalisation	5'	Il existe plusieurs manières de désigner un même personnage. Quand on écrit, on doit donc faire attention à cela, il faut toujours savoir de qui on parle.	Écotent.

**Matériel élèves** : 2 textes/élève ; 1-Le petit-déjeuner des renardeaux et 2-Pitou l'écureuil.

**Matériel PE** : vidéoprojecteur, craies de couleur.

**Séance 2** : Classes grammaticales des mots utilisés pour désigner les personnages : groupes nominaux et pronoms personnels.

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Tissage	5'	Qui peut me dire ce que nous avons fait la dernière fois avec les histoires du petit-déjeuner des renardeaux et de Pitou l'écureuil ? → Les aider à se remémorer.	Les élèves rappellent les éléments de la séance 1.
Approfondissement	15'	<b>Objectif clair</b> : aujourd'hui, nous allons continuer à travailler sur les personnages. Je vais vous distribuer une histoire mais nous avons un problème : toutes les manières de désigner les personnages ont disparu ! Le texte est donc parsemé d'espaces tout blancs qu'il va falloir remplir. → Projeter la couverture du petit chaperon rouge. A votre avis, quels seront les personnages principaux de cette histoire ? Relever les idées à l'oral. Je vais maintenant vous distribuer ce texte, vous réaliserez l'activité qui vous est demandée et lorsque vous aurez terminé l'un d'entre vous nous lira son histoire. → Distribuer le texte à trou. Faire lire les consignes à haute voix. Bien spécifier que plusieurs solutions sont possibles, du moment que <b>l'histoire est cohérente, qu'elle a un sens pour celui qui l'écoute</b> .	Écotent.  Répondent, émettent des hypothèses (même s'ils connaissent l'histoire).  Un élève lit les consignes, un autre reformule. Réalisation de la tâche individuellement.
Mise en commun	10'	Maintenant que vous avez terminé, nous allons écouter l'un d'entre vous nous lire sa version de l'histoire. Nous allons être bien attentifs aux mots qui ont été choisis, ce ne sera peut-être pas les mêmes que vous. L'essentiel, je le répète est que nous <b>comprenions cette histoire, qu'elle ait du sens</b> . → Quels sont les mots qui sont utilisés pour désigner les personnages ?	Un élève lit son texte à la classe, les autres écoutent. Une fois la lecture faite, d'autres élèves peuvent intervenir pour comparer leur production à celle qui a été lue.
Institutionnalisation	10'	→ Constitution d'une partie de l'affiche sur les désignations (voir schéma). Pour désigner un personnage je peux utiliser un groupe nominal ou un pronom.	Aident à la constitution collective de l'affiche.

**Matériel élèves** : 1 texte/élève - Le petit chaperon rouge.

**Matériel PE** : vidéoprojecteur, affiche vierge, feutres de couleur.

**Séance 3** : Le sens donné aux reprises pronominales (continuité) et nominales (enrichissement)

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Tissage et présentation du nouvel objectif	5'	<b>Rappel de la séance précédente</b> : sur quoi sommes nous en train de travailler ? Quelles sont les deux manières que nous avons identifiées pour désigner un personnage d'un point de vue de la grammaire ? Ressortir l'affiche ensuite. <b>Objectif clair</b> : nous allons poursuivre notre travail sur les personnages à partir d'une nouvelle histoire que plusieurs d'entre vous connaissent déjà : Le lion et les souris, qui est inspirée d'une fable de Jean de la Fontaine.	Répondent aux questions.
Approfondissement	15'	→ Lire le texte à haute voix en marquant bien les « il ». Avez-vous remarqué quelque chose ? Relire un passage au besoin. A votre avis, qu'allons-nous devoir faire dans ce texte ? Les guider au besoin.  Pourquoi, selon vous, serait-il intéressant de remplacer certains des pronoms personnels par des groupes nominaux ? Guider les élèves vers la piste de l'enrichissement des histoires s'ils ne l'évoquent pas eux-mêmes avec l'exemple suivant : « Le chat dort sur le canapé, il est calme. Soudain, il se réveille en sursaut // soudain, le petit chat tigré se réveille en sursaut ».  Dans notre histoire du lion et des souris, pour ne pas toujours répéter « il » nous allons devoir trouver d'autres mots, pour nous donner plus d'informations sur ce lion et rendre notre histoire plus intéressante ! Je vous écoute, comment pourrions-nous désigner ce lion ? → Relever les termes évoqués par les élèves et les noter au tableau. Expliquer que tous ces groupes de mots sont des GN et qu'ils servent à nous donner plus d'informations sur le lion. Maintenant que vous avez toute cette liste de mots vous allez pouvoir améliorer l'histoire que je vais vous distribuer. → Distribuer le texte et leur demander de lire la consigne. Comment s'appellent tous les mots qui sont soulignés en gris dans le texte ? → Faire répéter la consigne et bien expliquer que certains pronoms peuvent rester, car ils permettent de rendre l'histoire cohérente mais que certains doivent être remplacés pour rendre l'histoire plus intéressante à lire. 6/9 doivent être remplacés.	Écotent l'histoire et répondent à la question. Réponse attendue : remplacer certains pronoms personnels par des groupes nominaux. Réponse attendue : pour que l'histoire soit plus intéressante, qu'elle nous donne plus de détails sur les personnages.  Listent des GN pour remplacer les PP. Réponses attendues : - Le roi des animaux - Le (gros/grand) fauve / félin - Le carnivore - Le grand mammifère - L'animal à crinière - ...  Répondent : des pronoms personnels.
		→ Mise en place d'un premier codage : « quand je veux remplacer un pronom personnel par un groupe nominal, je barre le PP et j'écris sur la ligne qui suit ». → Faire un exemple au tableau en projetant l'exercice.	
Entraînement	10'	→ Passer entre les rangs pour remédier aux difficultés.	Réalisation de la tâche en individuel.
Mise en commun	10'	→ Interroger les élèves pour élaborer une version collective possible (orale ou écrite en fonction du temps).	Interventions à l'oral, collectivement.
Institutionnalisation	5'	Poursuite de la réalisation de l'affiche (voir schéma) en explicitant le rôle des reprises pronominales (= donner du sens à l'histoire) et des reprises nominales (= donner plus d'informations sur les personnages, enrichir l'histoire).	Remémorent les éléments évoqués pendant la séance.

**Matériel élèves** : 1 texte/élève - Le lion et les souris.

**Matériel PE** : vidéoprojecteur, affiche à compléter, feutres de couleur.

Séance 4 : améliorer les histoires de ses pairs

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Présentation de l'objectif et rappels	15'	<p><b>Objectif clair :</b> <i>Maintenant que nous avons bien travaillé sur la manière de désigner les personnages, nous allons pouvoir replonger dans nos histoires. Je vais aujourd'hui vous distribuer les histoires que vous avez écrites sur le petit garçon, le chien et la marchande de glace. A votre avis, qu'allez-vous devoir faire avec ces histoires ?</i></p> <p>Vous allez travailler à deux sur une sélection de quatre extraits de vos histoires qui contiennent quelques problèmes/dysfonctionnements.</p> <p><b>Mise au point :</b> vous devez donc lire attentivement les histoires pour repérer les endroits où vous pensez qu'il y a un problème. Pour cela, vous prendrez un crayon de couleur par personnage (orange pour le chien, vert pour petit garçon et violet pour la marchande de glace) et vous ferez la même chose que ce que nous avons fait pour les renardeaux et Pitou l'écureuil. <b>Demander aux élèves d'expliquer ce qui a été fait.</b></p> <p>→ Projeter un exemple au tableau (tiré du corpus des élèves), le faire lire et faire relever l'ambiguïté référentielle. De qui s'agit-il dans l'histoire ? Donc en quelle couleur je devrais l'entourer ? Que manque-t-il ? Où est le problème ? et rappeler le codage pour remplacer un pronom : barrer et écrire en dessous le nouveau GN.</p> <p>→ S'assurer que tous les élèves aient compris la tâche en faisant reformuler.</p> <p>→ Leur distribuer le petit guide pour relire et améliorer ses histoires. <b>Explicitier avec eux les étapes du guide en lien avec les séances précédentes.</b></p>	<p>Réponse attendue : voir comment sont désignés les personnages, si les PP sont correctement utilisés et si les GN sont variés, nous donnent des informations sur les personnages...</p> <p>Écoutent</p> <p>Rappellent les éléments de la séance 1</p> <p>Interviennent à la suite des questions</p> <p>Un ou deux élèves reformulent</p>
Réinvestissement en binôme	20'	<p>→ Passer entre les rangs pour remédier aux difficultés.</p> <p>→ Faire ramasser les feuilles sans corriger.</p>	Réalisent l'activité en binôme.

**Matériel élèves :** les 2 feuilles A5 d'exercices + un guide/élève

**Matériel PE :** vidéoprojecteur, craies de couleur

Séance 5 : post-test : rédiger un texte narratif

Étapes	Durée	Consignes, interventions et activités PE	Activités des élèves et modalité de travail
Présentation des objectifs	5'-10'	<p><b>Objectif clair :</b> <i>maintenant que nous avons bien travaillé sur les différentes manières de désigner nos personnages, je vais vous demander d'écrire une nouvelle histoire en faisant bien attention à tout ce que nous nous sommes dit. Qu'est-ce que vous avez à votre disposition pour vous aider à écrire votre histoire ?</i></p> <p>Vous avez appris à repérer les petits problèmes dans les textes de vos camarades, essayez d'avoir le même regard sur votre texte. Votre histoire ne devra pas dépasser la page que je vous donne en sautant des lignes.</p>	<p>Les élèves listent les outils construits :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les affiches sur le schéma narratif et la désignation des personnages.</li> <li>- Le petit guide de relecture</li> </ul>
Réinvestissement en individuel	20'-25'	<p>→ Distribuer les nouvelles images pour la rédaction de l'histoire. <b>Demander aux élèves de les décrire pour s'assurer de la bonne identification des personnages et du lieu : une hirondelle, deux rats, une école.</b></p> <p>→ Noter au fur et à mesure les termes de vocabulaire souhaités.</p> <p>→ Faire ramasser les feuilles sans corriger.</p>	<p>Interviennent à l'oral, collectivement.</p> <p>Écrivent leur histoire individuellement.</p>

**Matériel élèves :** une feuille simple grands carreaux/élève, les 3 images/élèves

**Matériel PE :** l'affiche sur le schéma narratif, l'affiche sur la désignation des personnages

## Annexe n°2 : documents supports de la séance 1

Date:

### Le petit-déjeuner des renardeaux

Lis le texte et répond aux questions suivantes :

Au printemps, chaque matin, la renarde apporte le petit déjeuner à ses renardeaux. La mère surveille ses petits pendant qu'ils mangent. Ensuite, elle s'éloigne le long de la haie. Les petits veulent l'accompagner, mais elle s'arrête brusquement, tourne la tête vers les renardeaux et les regarde fixement pour qu'ils restent à leur place. Puis, elle reprend sa course, et les jeunes la laissent partir seule, sans insister.

1) Qui sont les personnages de cette histoire ?

---

---

---

---

- 2) Entoure avec un crayon de couleur orange le premier personnage à apparaître dans l'histoire.
- 3) Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ce personnage : entoure les mots en orange.
- 4) Entoure avec un crayon de couleur vert « les renardeaux ».
- 5) Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ces personnages : entoure les mots en vert.
- 6) Relie entre eux tous les mots que tu as entourés en orange par un trait orange, et relie entre eux tous les mots que tu as entourés en vert par un trait vert.

Date:

### Pitou l'écureuil

Lis le texte et répond aux questions suivantes :

Un jour d'automne, Pitou l'écureuil décide de commencer à faire ses provisions pour l'hiver. Il descend de son arbre, et regarde autour de lui pour s'assurer que personne ne vient. Le petit écureuil prend des noisettes entre ses pattes. Il remonte les cacher dans son arbre et fait des allers retours pendant une heure. Tout à coup, Pitou, effrayé par un coup de fusil lâche ses noisettes sur la tête d'une chouette endormie. Elle se réveille fâchée et elle le gronde. Le gros rapace fait peur à Pitou qui décide alors de se sauver.

1) Qui sont les personnages de cette histoire ?

---

---

---

---

- 2) Entoure avec un crayon de couleur orange le premier personnage à apparaître dans l'histoire.
- 3) Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ce personnage : entoure les mots en orange.
- 4) Entoure avec un crayon de couleur vert le deuxième personnage.
- 5) Trouve ensuite dans l'histoire les différentes manières de désigner ce personnage : entoure les mots en vert.
- 6) Relie entre eux tous les mots que tu as entourés en orange par un trait orange, et relie entre eux tous les mots que tu as entourés en vert par un trait vert.

Annexe n°3 : document support de la séance 3 : *Le lion et la souris*, texte intégral

Date: \_\_\_\_\_

Complète l'histoire du lion et des souris en remplaçant 6 pronoms personnels par un groupe nominal.

→ Tu peux utiliser plusieurs fois le même groupe nominal, à condition que ce ne soit pas dans la même phrase.

Il y a quelques temps, deux petites souris grises jouaient auprès d'un lion endormi.

Sans le vouloir, l'une d'elles le réveilla. Il s'énerva mais décida de leur laisser la vie

sauve. Quelques jours plus tard, il \_\_\_\_\_ fut pris

dans un grand filet. Il \_\_\_\_\_ se débattit et

donna des coups de griffes. Mais il \_\_\_\_\_ ne

parvenait pas à rompre le filet. Il \_\_\_\_\_ était

très inquiet. Il \_\_\_\_\_ rugit de toutes ses forces

car il \_\_\_\_\_ avait peur. Les deux souris

entendirent son rugissement et accoururent.

Il \_\_\_\_\_ fut très heureux de les voir ronger le

filet avec leurs petites dents. Grâce à elles,

il \_\_\_\_\_ put s'échapper et

il \_\_\_\_\_ les remercia de tout son cœur.

## Annexe n°4 : documents supports de la séance 4

### AMÉLIORER SES HISTOIRES

**EXERCICE 1 : Des petites erreurs se sont glissées dans ces deux histoires. A vous de les trouver et de les corriger pour que les histoires soient cohérentes.**

1. Le chien avec le garçon sont allés à un endroit avec plein de magasins, il y avait un magasin Nike mais il préférait une marchande de glaces.

2. Le petit garçon fait un plouf dans la piscine, après il va se sécher avec sa serviette, il va demander à la marchande une glace au chocolat après il va acheter un chien après il vont à la piscine tous les deux ! Fous de joie, il rentrent se sécher après il vont faire une bataille.

**EXERCICE 2 : Les personnages sont toujours désignés de la même manière... A vous d'améliorer ces histoires pour qu'elles soient plus intéressantes.**

1. Un chien qui mangeait une glace dans la baignoire et qui fait des bêtises dans la maison et dans la piscine et le garçon rentre à la maison et punit le chien mais le chien il a un plan pour manger une sucette.

2. Il y avait un petit garçon qui demandait une glace et tout à coup, un chien surgit et prend la glace que le petit garçon avait demandée et le chien s'enfuit dans une maison, le petit garçon court après le chien et il rentre dans la maison où le chien était entré. Et le petit garçon voit le chien qui s'enfuit et il le voit manger sa glace et le chien saute dans la piscine de la maison.

## Annexe n°5 : relevé de la variété des reprises nominales, approche qualitative

### ZOOM SUR LA RICHESSE LEXICALE

Léo

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition		Ø hirondelle (?)	Le garçon	Le chien	Les rats
Synonyme					
Générique					
Équivalent					
Déterminant		Une / ø ??	Un/Le		

Bastien

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					Les rats
Synonyme					
Générique					Les deux bêtes
Équivalent			Bébé		
Déterminant					Deux/Les

Jeanne

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition		Une hirondelle			
Synonyme					
Générique					
Équivalent					
Déterminant		Une / L'			

## Layla

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition		L'hirondelle	Le petit garçon	Le chien	Les rats
Synonyme					
Générique					Les bestioles
Équivalent					
Déterminant		Une / L'	Un/Le	Un/Le	Deux/Les

## Léana

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					
Synonyme					
Générique					
Équivalent					
Déterminant		Une/L'			

## Chloé

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					Les rats
Synonyme					
Générique		L'animal de la classe			
Équivalent					
Déterminant					Les/Deux/Les deux

## Prune

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition		L'hirondelle		Le chien	Les rats
Synonyme					
Générique					
Équivalent				Moumouche	
Déterminant		Une/L'		Un gros/Le	Deux petits

## Martin

Procédés	Personnage 1 (féminin singulier)		Personnage 2 (masculin singulier)		Personnage 3 (masculin pluriel)
	Pré-test	Post-test	Petit garçon	Chien	Les deux rats
Répétition					
Synonyme					
Générique					
Équivalent					
Déterminant				Un/Le	Des/Les deux/Les

**Année universitaire 2020-2021**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** La gestion des chaînes anaphoriques relatives aux personnages : un levier pour améliorer les textes narratifs en CE2

**Auteure : Marion Martel**

**Résumé :**

La difficile gestion des chaînes anaphoriques relatives aux personnages des textes narratifs fragilise la composition des textes des élèves de cycle 2. Pour remédier à ces difficultés de cohérence textuelle, nous avons mis en place une expérimentation didactique auprès de 10 participants d'une classe de CE2. Notre objectif était de travailler avec eux des stratégies de gestion des chaînes anaphoriques pour leur permettre d'améliorer leurs textes narratifs. Notre expérimentation s'est appuyée sur une séquence de quatre séances abordant chacune la question des reprises anaphoriques sous différents angles. Nous avons en effet confronté les élèves à des tâches de résolution de problèmes de cohérence textuelle et nous les avons amenés à relever des ambiguïtés référentielles dans les textes de leurs pairs. Nous souhaitons ainsi aiguïser leur regard sur les problèmes générés par ces ambiguïtés à la lecture. L'analyse comparative de deux textes narratifs, produits pour l'un avant la séquence et pour l'autre à son issue, a permis de mettre en exergue une amélioration des textes des élèves. La présence de davantage de maillons dans les chaînes anaphoriques relatives aux personnages dans le second texte a conduit à une meilleure structuration de leurs textes.

**Mots clés :** français, production écrite, CE2, cohérence textuelle, texte narratif, chaîne anaphorique, personnage, amélioration

**Abstract:**

The difficult management of the anaphoric chains related to characters in narrative texts undermines the composition of the texts of cycle 2 pupils. To address the issue of textual consistency, we have put in place a didactic experiment involving 10 participants from a class of CE2. Our aim was to work with them on strategies for managing anaphoric chains to enable them to improve their narrative texts.

Our experiment was based on a sequence of four sessions, each addressing the issue of anaphoric times from different angles. We have confronted students with problems of textual consistency and have led them to identify reference ambiguities in the texts of their peers. We wanted to sharpen their focus on the issues generated by these ambiguities in reading. The comparative analysis of two narrative texts, produced for one before the sequence and for the other at the end of the sequence, highlighted an improvement in the texts of the pupils. The presence of more links in the anaphoric chains of characters in the second text led to a better structuring of their texts.

**Keywords:** French, written production, CE2, textual consistency, narrative text, anaphoric chain, character, improvement