

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 4
NOUVELLE
SÉRIE
1991

**Savoir écrire,
évaluer,
réécrire en classe**

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département "Didactiques des disciplines", INRP
Michel DABENE, Université de Grenoble III
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Gilbert DUCANCEL, IUFM d'Amiens
Collette FINET, IUFM d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, 16^e Circonscription de Paris
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription de Doullens
Hélène ROMIAN, Département "Didactiques des disciplines", INRP
(rédactrice en chef)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Suisse
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Claudine GRUWEZ, MAFFPEN de Lille
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons, Belgique
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Suisse
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Francine DUGAST, directeur de l'INRP.

Les articles envoyés à la revue doivent être dactylographiés et comporter 10 à 15 pages de 3 500 signes. Les articles non insérés ne sont pas retournés.

SAVOIR ÉCRIRE, ÉVALUER, RÉÉCRIRE EN CLASSE

Sommaire

• <i>Vers une déglobalisation de l'enseignement / apprentissage de la production d'écrits</i> par Jean-Pierre JAFFRÉ et Hélène ROMIAN	3
COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE	
• <i>Un modèle didactique de la compétence scripturale</i> par Michel DABÈNE	9
• <i>Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire</i> par Maurice MAS	23
• <i>Compétence orthographique et systèmes d'écriture</i> par Jean-Pierre JAFFRÉ	35
• <i>La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits</i> par Claudine FABRE	49
RELATIONS ENTRE COMPOSANTES	
• <i>Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire (CE1)</i> par Jean-Michel SANDON et Jacques RILLIARD	59
• <i>Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but</i> par Jean-Yves ROUSSEY et Annie PIOLAT	79
• <i>Planification-révision</i> par Dominique Guy BRASSART	93
VARIATION DES COMPOSANTES	
• <i>Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM, selon des contextes didactiques différents</i> par André SÉGUY et Catherine TAUVÉRON	111
• <i>Compétences de révision au CE2 et CM2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures</i> par Véronique HINCKEL	139
• <i>Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes</i> par Marie-Claude ROSAT, Joaquim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY	153
• <i>"Relisez-vous !", dit le maître... Mode de travail des maîtres et variation des compétences de révision au CE2</i> par Rosine LARTIGUE	171
Notes de lecture , par Hélène ROMIAN	185
Numéro coordonné par Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS et Hélène ROMIAN, INRP	

VERS UNE DÉGLOBALISATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS, Hélène ROMIAN, INRP

Peut-on, en l'état des connaissances, avancer vers une déglobalisation de la notion de «savoir écrire» et de l'enseignement / apprentissage de la production d'écrits à l'école primaire ?

L'enjeu d'une telle question est crucial. Le référentiel des compétences adjoint à «l'organisation de l'école primaire en cycles pédagogiques» en janvier 1991 (Direction des Écoles) marque à la fois un progrès et des incertitudes en la matière. La «production d'écrits» réfère désormais à des compétences de production de «textes variés» impliquant la prise en compte des «contraintes propres à chaque type d'écrits», des «caractéristiques des différents types de textes». Si l'accent est mis explicitement sur les «contraintes orthographiques et syntaxiques», la question des contraintes textuelles, discursives n'est pas posée. Elle n'en est pas moins présente, en filigrane à travers les compétences évoquées : «transformer un récit [...], compléter un texte lacunaire [...], reconstituer un texte [...], construire un récit de fiction et l'écrire [...], réécrire un texte à partir des remarques d'un ou de plusieurs lecteurs [...], relater un événement en variant le point de vue [...], rédiger un résumé [...], préparer un questionnaire [...], rédiger, de façon simple et organisée, un compte rendu [...], noter des informations [...], structurer un texte par sa présentation [...]».

Cette énumération, dont nous avons respecté l'ordre, donne la mesure du problème.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse, nous avons questionné des chercheurs en sciences du langage, en didactique. Nos questions centrales étaient les suivantes :

- de quels modèles théoriques, de quelles descriptions de la (des) compétence(s) en jeu dans la production d'écrits dispose-t-on pour discriminer, identifier, catégoriser les compétences / les savoir faire, les savoirs mobilisés, induits, construits par les activités d'enseignement / apprentissage ?
- si l'on considère des «composantes» d'une «compétence scripturale», (ou des compétences différenciées, appliquées à des activités, des opérations de production d'écrits), quelles relations entretiennent-elles ? selon quels paramètres, didactiques ou non, varient-elles ?

À noter : l'organisation de notre sommaire autour du concept de «compétence scripturale» et de ses «composantes» ne relève pas d'une option théorique – qui appartient à nos auteurs et à nos lecteurs. Il nous a semblé simplement que, dans l'état des connaissances, elle permet un cadrage suffisamment ouvert pour ne rien exclure.

Bien entendu, nous ne pensons pas avoir fait le tour du problème et des éléments de réponse disponibles. «Repères» publiera volontiers, dans ses prochains numéros, les compléments qui lui seraient proposés, à ce premier recensement de pistes possibles.

Les trois premiers articles de ce numéro s'efforcent donc de présenter un panorama aussi complet que possible des composantes de ce que M. DABÈNE appelle «la compétence scripturale». Cette compétence fait référence à une conception de l'écrit qui ne saurait être un calque plus ou moins parfait de l'oral. M. DABÈNE fait même de la différence de nature entre écrit et oral la condition sine qua non d'un renouvellement de l'approche didactique de l'écrit. Mais qu'est-ce au juste que cette compétence scripturale ? «Un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire», répond M. DABÈNE, illustrant du même coup les différents domaines constitutifs. On pourrait craindre que le mouvement du balancier n'ait tendance à radicaliser la spécificité graphique, au détriment d'une complémentarité langagière avec la compétence orale. Mais M. DABÈNE souligne clairement qu'en dépit d'une relative autonomisation du signifiant graphique, «l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait pas au détriment de l'oralité». Le décor est donc posé, dans toute sa complexité.

L'article de M. MAS aborde, lui aussi, la globalité de la compétence scripturale mais, au-delà, il s'intéresse surtout à sa mise en œuvre, en définissant un savoir-écrire dont il dégage les sous-domaines, avec un but cette fois plus nettement didactique. Ce qui importe à M. MAS ce sont les opérations effectuées par les sujets lors de la rédaction. On reconnaîtra ici l'influence du modèle de Hayes & Flower avec les trois types d'opérations que l'on pourrait dire canoniques (planification, mise en texte et révision). M. MAS met cependant l'accent sur le danger qu'il y aurait à concevoir le savoir-écrire et les problèmes qui en découlent comme une séquence linéaire de compétences. Il inaugure ainsi un thème qui sera récurrent tout au long du numéro : pour des raisons le plus souvent méthodologiques, la compétence scripturale est présentée sous la forme d'un ensemble d'opérations distinctes mais ce point de vue ne doit pas masquer l'étroite interdépendance de ces opérations. A ce propos, M. MAS parle à juste titre d'une «approche pluridimensionnelle du savoir écrire».

Cette approche pluridimensionnelle privilégie une convergence dynamique des opérations, y compris de celles qui concernent la mise en forme orthographique. La notion de systèmes d'écriture ne saurait par conséquent demeurer dans les marges du savoir-écrire, comme la littérature traitant de ces questions a encore trop souvent tendance à le faire. Les options méthodologiques ne devraient pas entretenir la confusion : la composante orthographique ne se réduit pas à des opérations de «surface». En replaçant la dimension alphabétique de l'orthographe française dans un contexte plus large — celui de la mixité — J.-P. JAFFRÉ montre que la polyvalence de la composante orthographique est tout aussi marquée que celle de l'ensemble des autres composantes du savoir-écrire ; à ce titre, elle devrait inciter à poser autrement la question de l'interaction entre savoir-orthographier et savoir-écrire. La compétence scripturale passe par la maîtrise d'une énonciation qui procède par accumulation : le scripteur expert sait avant tout se mettre dans une situation énonciative où la dimension «pléremique» de l'écriture — les unités significatives — devient fondamentale. Même si les composantes de la compétence scripturale ne se confondent pas les unes avec les autres, elles s'associent et se contraignent mutuellement.

Les trois articles suivants portent sur les relations entre composantes. En effet, l'un des enjeux majeurs de la recherche est bien de tenter de démêler l'écheveau des relations complexes qui sont au cœur du savoir-écrire. Confirmant une tendance majeure dans ce numéro, C. FABRE propose de se démarquer d'une conception schématique du savoir-écrire. A une interprétation trop mécaniste du modèle de Hayes & Flower, elle préfère un retour à des micro-analyses capables de montrer comment interagissent les différentes composantes du savoir-écrire. C. FABRE se réfère ainsi à un courant de la linguistique, représenté essentiellement par les travaux de l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM-CNRS).

Il s'agit en fait de reconstituer la genèse d'un texte à partir des traces manuscrites, dans le but de recenser le débat interne qui préside à l'écriture. Les propos de M. MAS anticipent sur cette tendance mais C. FABRE y ajoute, notamment à l'intention des chercheurs, la volonté de promouvoir l'étude de microprocessus interdépendants. Elle souligne du même coup la fécondité, dans le contexte de l'apprentissage, de ce type d'approche, encore trop peu connue des didacticiens et où, malgré leurs différences, l'écolier et l'écrivain demeurent fondamentalement associés comme «êtres de langage».

M. MAS et C. FABRE insistent sur la coexistence et l'interdépendance des composantes de la compétence scripturale. De leur côté, J.-Y. ROUSSEY & A. PIOLAT, décrivant les problèmes rencontrés par des rédacteurs peu expérimentés, mettent en scène une forme de hiérarchisation de ces mêmes composantes, en indiquant notamment que la révision dépend de la clarté des objectifs assignés au texte. Pour développer cette compétence, J.-Y. ROUSSEY & A. PIOLAT proposent de «conformer les rédacteurs peu expérimentés aux stratégies rédactionnelles des experts» et ils insistent tout spécialement sur l'importance de la gestion des ressources cognitives. Pour eux, les progrès dans la maîtrise des composantes du savoir-écrire dépendent en fait de la capacité des apprentis à fixer un but clair à leur texte. Là encore, ils prennent le contre-pied d'une conception linéaire de l'acte d'écriture en le définissant plutôt comme un processus qui fait alterner l'explicitation d'un objectif — un énoncé envisagé dans sa globalité — et de sous-processus capables de concrétiser cet objectif, de lui donner une forme tangible.

A propos de la notion de révision, D. BRASSART fait preuve du même désir de se référer à un modèle aussi peu linéaire que possible. Il distingue ainsi «Révision» et «révision», cette dernière se situant en amont de la précédente et accompagnant la planification du texte. Ce faisant, D. BRASSART répond d'une certaine façon aux critiques qui sont faites au modèle princeps de Hayes & Flower. Il explique que des versions ultérieures de ce même modèle font explicitement état de la complémentarité des sous-processus et notamment de la gestion simultanée du partiel (partie d'un texte) et du global (finalité du texte). L'étude de D. BRASSART a en outre le mérite de montrer les problèmes méthodologiques qui relèvent de ce genre de conception. Comment saisir, en effet, les manifestations d'une révision étroitement imbriquée dans la planification ? Comment décrire cette «révision invisible» qu'une comparaison entre des productions de CE2 et de CM2 fait pressentir sans permettre une démonstration explicite.

A la fin de leur article, J.-Y. ROUSSEY & A. PIOLAT souhaitent le passage à une analyse moins parcellaire des composantes du savoir-écrire. J. RILLIARD & J.-M. SANDON leur répondent indirectement, avec il est vrai des préoccupations plus

nettement didactiques. Faisant écho au questionnement théorique de J.-P. JAFFRÉ, ils partent du principe que le développement d'une composante particulière est déterminé par l'ensemble des autres composantes. Ainsi, le développement du savoir-orthographique est, à certaines conditions, indissociable de celui du savoir-écrire. La dimension orthographique devient chez eux une composante à part entière qu'il s'agit de gérer comme telle, non pas en la rejetant hors de la situation de production mais au contraire en l'incluant dans une procédure didactique plus globale. J. RILLIARD & J.-M. SANDON soulignent du même coup l'intérêt d'une situation «écologique» qui permet de mettre en scène l'ensemble des problèmes du savoir-écrire et dépasse l'opposition du «formel» et du «textuel» dont parle C. FABRE.

Les quatre articles consacrés à la variation des composantes de la compétence scripturale (ou des compétences de production d'écrits...) sont centrés sur la révision des écrits ou l'un de ses aspects : l'évaluation. Autre dominante de ce point, les effets des variables didactiques, thème tout aussi nouveau que la révision des écrits dans le champ. Deux conjonctions d'autant plus remarquables qu'elles n'étaient pas préméditées. Il apparaît que la déglobalisation de la classique «variable pédagogie», la centration d'ordre didactique, permettent d'observer les effets différenciateurs de contenus, de stratégies d'enseignement / apprentissage explicitement définis.

Tel n'est pas, cependant, le propos de Véronique HINCKEL, qui s'intéresse, d'un point de vue psychologique à l'interaction entre la taille des éléments linguistiques révisés et le niveau sémantique, structural des opérations effectuées. Le contrôle de la situation expérimentale dans laquelle elle place les enfants lui permet d'observer la relation entre le fait d'augmenter le nombre des lectures du récit inducteur, ses effets sur les opérations d'évaluation des erreurs diverses que comporte celui-ci, et leur correction. Elle constate qu'un nombre plus élevé de lectures permet une meilleure évaluation des erreurs mais n'a pas d'effets sur leur correction. Il n'y aurait donc pas de relation nécessaire entre compétences évaluatives et compétences de réécriture ; ce que d'autres recherches, par exemple celles du groupe INRP «Évaluation» évoquées par André SEGUY et Catherine TAUVERON montrent aussi, donnant à penser que la réécriture devrait devenir un objet d'enseignement à part entière. Véronique HINCKEL montre par ailleurs que les enfants ont d'autant plus de difficultés à corriger les erreurs du récit inducteur que celles-ci relèvent d'aspects textuels et non d'aspects locaux ; mais en la matière, les articles suivants permettent de se demander si l'on n'a pas là un artefact de la centration didactique traditionnelle sur le mot, la phrase.

À la différence de la recherche de V. HINCKEL, l'expérimentation de Marie-Claude ROSAT, Joachim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY se situe en classe et procède (comme les deux recherches présentées ensuite) d'une méthodologie contrastive, de manière à cerner les effets de la variation didactique. On procède donc sur deux types de textes (un récit historique, un texte explicatif), deux types de séquences didactiques centrées respectivement sur les composantes de la superstructure textuelle et des opérations de contextualisation, de textualisation, et deux types de classe (expérimentales ou non). Les conclusions intéressent fortement la didactique. Il apparaît tout d'abord que, compte tenu de situations où le fait de réviser un écrit a une signification pour les enfants, la détection des problèmes et les solutions apportées sont plus efficaces dans les classes expérimentales y compris

quant à des aspects textuels. Fait non moins important : la variation des séquences didactiques correspond à une variation signifiante des révisions opérées. Une modalité de déglobalisation de l'enseignement/apprentissage pourrait ainsi consister à privilégier le travail sur les référents, la structure textuelle ou l'agencement des unités linguistiques ayant une fonction textuelle.

Par des voies différentes, puisqu'il s'agit d'évaluer les effets de recherches-innovations de plus grande extension portant respectivement sur la construction et l'utilisation par les élèves des critères d'une évaluation formative des écrits et sur les résolutions de problèmes d'écriture, d'orthographe, les articles d'André SEGUY & Catherine TAUVERON, de Rosine LARTIGUE montrent des faits de même nature. Il apparaît notamment que, dans les classes en recherche sur l'évaluation, les critères mobilisés par les élèves sont plus nombreux (et plus encore lorsqu'il s'agit de l'écrit d'un pair que du leur propre) et concernent aussi bien les aspects interphrastiques, textuels d'un point de vue sémantique, pragmatique, que les aspects phrastiques envisagés d'un point de vue morphosyntaxique (dominants dans les autres classes) Les entretiens avec les élèves et leurs annotations écrites, et notamment la métalangue utilisée vont dans le même sens.

Il apparaît également que les relectures, particulièrement étudiées par Rosine LARTIGUE – nettement plus nombreuses que celles qui sont induites par la situation expérimentale de Véronique HINCKEL – sont très diverses (partielles, intégrales, associées ou non à une replanification...). Leur fonction peut d'ailleurs varier : replanification, contrôle de la cohérence d'ensemble, de la cohésion interphrastique ou de la correction linguistique, avec des dominantes liées à la variation didactique. De ce fait, l'interprétation du nombre des relectures s'avère polysémique : elle peut, selon les cas, traduire une plus grande maîtrise, et/ou le fait que l'enfant bute sur des problèmes plus ou moins bien diagnostiqués de replanification.

À l'évidence, on ne saurait ici généraliser quant aux apports respectifs des divers types de recherches présents dans ce numéro de «Repères» à la didactique. Ce qui est sûr, c'est qu'aucun type de recherches n'est en soi nécessaire et suffisant. Quoi qu'il en soit, nous avons précisément cherché la diversité des approches.

Nous espérons avoir esquissé un espace d'interface nécessaire entre recherches en sciences du langage et recherches en didactique, en suscitant les questionnements. Ainsi, un modèle théorique en sociolinguistique interpelle-t-il tout autant la psycholinguistique, la linguistique textuelle, la didactique ; et réciproquement. Ainsi un modèle d'analyse didactique des compétences de production écrite d'«apprenants» – «non experts» – parce qu'il opère des synthèses entre modèles issus de champs différents provoque-t-il, en retour, des interpellations croisées. Ainsi les descriptions de la psychologie cognitive, si éloignées sont-elles des problématiques didactiques devraient-elles les aider pourtant à se déglobaliser, celles-ci en retour contribuant à poser la complexité comme constructive des faits langagiers. Ainsi les descriptions de la linguistique textuelle renvoient-elles à la nécessité de prendre en compte aussi les caractéristiques des produits de l'activité scripturale (et pas seulement les processus sous-jacents).

Nous ne pouvons pas, par ailleurs, ne pas souligner des convergences significatives, allant précisément dans le sens d'une complexification des problématiques. La différenciation des composantes de l'activité de production d'écrits n'est pas moins nécessaire que l'étude de leurs relations : de ce point de vue,

les opérations de planification, les dimensions pragmatiques de l'activité ne sauraient être considérées comme des préalables à la mise en texte, à la révision mais comme leur dynamique. Un tel fait ne peut manquer d'avoir des implications fortes sur la conception des situations didactiques comme des situations expérimentales.

Autre convergence significative : le désenclavement de l'orthographe. Confinée le plus souvent dans la catégorie des marques de surface de contraintes syntaxiques, lexicales, elle s'intègre ici, à part entière, à un cadre théorique impliquant des aspects linguistiques et textuels, discursifs analysés selon des points de vue morphosyntaxique et sémantique, pragmatique.

Et notons enfin "last but not the least" l'accent mis sur la révision des écrits. Sur onze articles, cinq portent de manière frontale sur ce thème ; un article l'aborde dans sa seule composante évaluative. Nous n'avions en aucune façon incité les auteurs à aller dans ce sens. Il se trouve donc que psychologues cognitivistes et didacticiens se retrouvent sur un même thème, sinon sur les mêmes longueurs d'ondes, et par des cheminements différents. Mais n'est-ce pas dans les opérations de réécriture, leur enseignement / apprentissage que se joue, en fait, l'essentiel du processus d'(de non) appropriation de la production d'écrits ?

Juin 1991

UN MODÈLE DIDACTIQUE DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Michel DABÈNE

Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III

Résumé : Les hypothèses didactiques esquissées trouvent leur fondement dans une approche socio-pragmatique des pratiques scripturales. Le modèle, non fini, de compétence scripturale proposé essaie de prendre en compte des aspects souvent négligés de l'activité scripturale, dont l'analyse des pratiques et des représentations sociales souligne pourtant l'importance et qui constituent une composante essentielle des contenus d'enseignement/apprentissage.

Ces hypothèses, qui sous-tendent un certain nombre d'expériences en cours, concernent essentiellement :

- les spécificités de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral,
- l'existence d'un continuum scriptural, abolissant les frontières, intériorisées par le sens commun, entre l'écrit « ordinaire » et l'écrit « littéraire », et organisé, à partir de l'invariant de l'écriture, selon divers axes de variations.

Dans ces perspectives, l'entrée dans l'écrit relève d'une véritable acculturation à des modes spécifiques d'interactions culturelles et sociales.

Un double constat est à l'origine des réflexions qui suivent et des travaux qu'elles ont inspirés :

- d'une part, les problèmes rencontrés dans l'acquisition/apprentissage(1) et l'utilisation de la forme écrite d'existence de la langue, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte, en dépit de la grande importance que lui accorde l'institution scolaire. Ces difficultés, attestées notamment par l'observation des écrits produits par des non-professionnels de l'écriture, ne relèvent pas, dans la plupart des cas, de la pathologie, alors que peuvent en relever l'enfant ou l'adulte qui présentent des défauts de parole. On peut donc admettre le postulat d'une différence de nature entre les deux ordres langagiers de l'oral et de l'écrit.
- d'autre part, la relative inefficacité, pour une part croissante de la population scolaire, des approches didactiques de l'écrit, renouvelées pourtant grâce, notamment, aux apports de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive mais qui ne paraissent pas encore susceptibles de modifier de façon significative ni les pratiques d'enseignement ni les relations difficiles qu'entretiennent avec l'écrit, dans une société comme la nôtre, les usagers de la langue.

Il convient donc, me semble-t-il, de s'interroger d'abord sur les spécificités de ce mode d'existence de la langue que constituent ses manifestations écrites et que je désigne, après J. PEYTARD (1970), comme l'ordre du scriptural, non par

coquetterie terminologique mais pour éviter les connotations normatives qui s'attachent à la notion d'écrit dans notre tradition culturelle et pour souligner qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal mais d'un espace de réalisation langagière. C'est à partir de ces spécificités qu'on peut tenter de définir un modèle didactique de compétences qui permettent à l'apprenant de maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière.

Dans cette perspective, les composantes de la «compétence scripturale», définie à partir des spécificités de la «matière» à enseigner, constituent autant d'objectifs d'enseignement/apprentissage. C'est cette caractéristique qui permet de les présenter comme un modèle didactique. Il ne s'agit plus alors de transposition didactique de «savoirs savants» mais de l'élaboration d'un **guidage théorisé de conduites didactiques**.

Quelques remarques complémentaires : on assiste aujourd'hui à une inflation certaine de la notion de compétence. Cette notion a, en effet, reçu, au cours des dix dernières années et après l'abandon progressif de ses résonances chomskyennes combattues par HYMES (1984), de multiples expansions adjectivales qui soulignent la diversité des champs explorés aussi bien dans les domaines de la linguistique, au sens large, avec les notions de compétence «poétique», de compétence «rhétorique», de compétence «narrative», que de l'interactionnisme avec, après la compétence de communication de HYMES, les compétences de «conversation», d'«interaction», de «situation» ; et, plus récemment, de la linguistique textuelle avec la compétence «textuelle» ou la compétence «discursive écrite». Cette évocation n'est évidemment pas exhaustive, mais elle est suffisante pour montrer le flou conceptuel qui entoure cette notion.

Au risque d'accentuer ce flou, je prendrai ici la compétence dans le sens banal d'un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit. Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des **savoirs**, implicites ou explicites, à des **savoir-faire** potentiels ou actualisés et à des **représentations**, motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant, telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.).

D'autre part, cette compétence concerne l'ordre du scriptural, notion qui demande elle aussi à être explicitée : je le ferai plus loin en termes de spécificités. Disons pour le moment qu'il s'agit du niveau très général d'une réalisation langagière caractérisée par l'existence de signes graphiques représentant la langue dans nos systèmes d'écriture et se prêtant à une lecture, construction- reconstruction du sens, dans des situations d'interaction particulières. En ce sens la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un «dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux» (BOURDIEU, 1977), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale.

Certains psychologues remettent en cause cette dichotomie entre les deux ordres de réalisations langagières au profit de la notion de «diversification et de complexification d'opérations langagières pour des situations de communication de plus en plus complexes» (SCHNEUWLY, 1988). Dans une perspective didactique et non en termes de description d'un modèle d'activités et d'opérations langagières, je préfère distinguer nettement ces deux sous-ensembles, même si, par ailleurs, l'idée

d'un continuum entre l'oral et le scriptural offre l'avantage de ne pas confondre situations de production et modes langagiers. La principale raison de ce choix didactique est que, précisément, l'institution scolaire entretient une confusion constante, comme nous le verrons plus loin, entre ces deux ordres de réalisations en situant, la plupart du temps, les activités langagières scolaires dans une sorte de «no language's land» où se confondent modes d'existence de la langue et canal utilisé.

Pour illustrer ces hypothèses de travail, je développerai successivement quelques réflexions (qu'il me semble utile de renouveler dans la mesure où elles sont peu prises en compte dans bon nombre de recherches actuelles sur l'écrit) sur la spécificité de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral, sur les composantes de la compétence requise pour maîtriser cette spécificité et sur les aides à l'apprentissage qui en découlent. Il va sans dire qu'il s'agit plus d'hypothèses de travail que de solutions déjà éprouvées et validées.

LES SPÉCIFICITÉS DE L'ORDRE DU SCRIPTURAL

Quelle que soit, par ailleurs, la conception que l'on se fait des relations entre l'oral et l'écrit, il est indispensable, dans l'optique de l'élaboration d'un modèle didactique, de caractériser ces deux «objets» d'enseignement en accentuant au besoin leurs spécificités et en faisant l'hypothèse de l'existence de deux ordres de réalisations de l'activité langagière radicalement distincts. Cette hypothèse va dans le sens de l'expérience de l'enfant pour qui le «passage» à l'écrit représente l'entrée dans un monde langagier dont l'étrangeté initiale doit être préservée si l'on veut qu'en soit saisie l'originalité foncière, l'une de nos hypothèses étant que la banalisation de l'écrit au cours des premiers apprentissages peut expliquer les dysfonctionnements observés ultérieurement dans la production des textes écrits(2).

Cette spécificité peut s'analyser à deux niveaux.

-**Au niveau des propriétés intrinsèques** : si l'on renonce à ne voir dans l'écriture qu'une représentation de la parole, on mettra l'accent sur une série de propriétés (brièvement évoquées ici) :

- **matérielles** : trace lisible sur un support, dont la structure est complexe (barres, ronds, boucles) et multiforme (manuscrit, imprimé, script, cursive, minuscules, majuscules, etc), distincte des signes seulement visibles, autonome par rapport à la main qui l'a inscrite et ayant effacé les stades successifs de sa fabrication, elle entretient des relations variables et complexes avec les sons du langage comme l'attestent les tâtonnements millénaires de l'histoire des écritures.

- **linguistiques** : l'ordre du scriptural consacre la suprématie absolue du signe verbal graphique et impose la verbalisation, la mise en mots, de tout ce qui n'est pas verbal dans l'ordre de l'oral : rythmes, intonations, gestualité, proxémie, etc.. Cette propriété pose de grands problèmes à l'usager de l'écrit qui doit acquérir la capacité à reconstruire dans la successivité linéaire les relations de simultanéité et de globalité qui caractérisent, à l'oral, la coexistence du verbal et du non-verbal, du segmental et du supra-segmental (PEYTARD, 1968).

- **sociologiques et anthropologiques** : cette trace qui peut se conserver est le lieu où s'inscrit la loi, où se soulage la mémoire et où se fixent les repères dans le temps et dans l'espace. Mais, loin de n'être qu'un simple médium, elle impose aussi des modes spécifiques d'accès au savoir. Comme le souligne GOODY (1979), il n'est pas indifférent de passer de la connaissance directe du territoire à la lecture de la carte.

«On ne peut pas imaginer de roman ou de symphonie dans une société sans écriture, quoiqu'on puisse y trouver des récits et des orchestres ; roman et symphonie sont des modes d'expression intrinsèquement écrits; les différences, dans ce cas, ne renvoient pas principalement à des problèmes de pensée ou de mentalité ... mais à des différences dans la nature même des actes communicatifs» (GOODY, 1979, p. 72).

Il est tout aussi significatif, dans l'optique didactique, de souligner, toujours avec GOODY, que la reproduction, à l'oral, comporte une part de récréation et qu'elle efface la signature individuelle au profit d'une appropriation collective, alors que l'écrit se transmet sans altération et que c'est toujours la même histoire qui est lue par d'innombrables lecteurs. Il n'est pas étonnant alors que dans nos sociétés d'écriture, l'ordre du scriptural soit devenu le lieu du maintien sans risque de la tradition. Cette propriété pèse lourd sur la sacralisation de l'écrit opérée par l'institution scolaire et sur les représentations du sens commun (DABENE, 1987 - BOURGAIN, 1988) qui voient dans l'écrit le lieu de l'existence intangible de la langue, de la norme, des modèles, traditionnellement réservé aux clercs, auquel l'usager «ordinaire» ne peut accéder qu'après un long apprentissage de type initiatique.

- **psychologiques** : les propriétés du scriptural ne sont pas moins complexes dans le domaine de ses relations avec le scripteur et des représentations qu'il suscite. Les enquêtes menées dans cette perspective (DABENE, 1987) font ressortir une constante : les représentations du sens commun s'organisent le plus souvent de façon conflictuelle entre le pôle positif et le pôle négatif des spécificités de l'ordre du scriptural. Par exemple, du côté positif, ce sont les valeurs liées à la sécurité qu'offre une pratique solitaire, à l'abri des incursions de l'autre, autorisant l'erreur qui sera effacée, de même que seront gommés les silences et les tâtonnements d'une élaboration laborieuse. Mais, dans le même temps, du côté négatif, c'est l'angoisse liée à l'absence de possibilité de contrôle de la réception et au jugement social qui peut en découler.

De même le plaisir d'écrire souvent lié au plaisir de la relation que l'écrit rend possible est inséparable de la peur que provoque la prise de conscience de la non-transparence du langage, aggravée par l'absence du destinataire :

«On ne peut pas écrire ce qu'on pense... on pense pas des mots...c'est dur... essayer d'écrire ce qu'on pense...disons qu'on pense pas des phrases... après on se les met en phrases... peut-être mais... je sais pas... si on pense vraiment sans s'en rendre compte et qu'après on veut y mettre par écrit... on peut plus on transforme tout» (ouvrier, 29 ans) (3),

ainsi que des rituels sociaux et des valeurs illocutoires de l'écriture :

«Quand on veut réclamer ... essayer de pas trop réclamer... passer la pommade ... si on vous réclame des sous et puis qu'on a déjà payé... faut tourner les phrases... (id.)

Ces quelques exemples suffisent à montrer l'intérêt que la découverte progressive de ces propriétés peut avoir dans l'apprentissage de l'écrit. La maîtrise des savoir-faire que requiert la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales : telle est du moins notre hypothèse. Même si les travaux de la psychologie cognitive nous apprennent par ailleurs que le réinvestissement de ce type de connaissances dans des pratiques n'est pas évident, il nous semble peu risqué pour l'apprenant qu'il soit progressivement sensibilisé à ce qui distingue les deux ordres de réalisations langagières, non seulement en termes de propriétés mais aussi en termes d'usages et d'activités communicatives.

- **Au niveau des activités communicatives** : il est d'usage de distinguer les écrits «ordinaires» et les écrits littéraires, ces derniers n'ayant cédé que depuis peu une petite place aux premiers dans les pratiques scolaires. Toutes les théories actuelles sur l'écriture admettent sans discussion cette fracture dans l'ordre du scriptural. J'ai montré ailleurs (DABENE, 1991) que, dans une perspective didactique, elle pouvait être remise en question au profit de la notion de «continuum scriptural» organisé autour de l'invariant de l'écriture selon plusieurs axes de variations.

Certes, les représentations sociales ne vont pas dans ce sens : les scripteurs «ordinaires» ne conçoivent pas d'emblée les pratiques scripturales comme un continuum. Par exemple, dans le domaine de la réception des écrits, «lire» signifie, pour la plupart, lire un livre. Lire le journal, chercher un renseignement dans une encyclopédie, ne sont pas des activités perçues comme relevant fondamentalement d'une activité de lecture. «Ecrire», souvent synonyme de «correspondre» n'est pas perçu comme une activité langagière de même nature que celle que pratiquent les «professionnels» de l'écriture, même si, chez certains usagers, existe la tentation d'une écriture d'«écrivain». Il y a dans les représentations du sens commun une barrière invisible, une solution de continuité entre des pratiques scripturales considérées comme «littéraires» donc légitimes et d'autres activités considérées comme triviales. Ces représentations sont évidemment le résultat de l'inculcation scolaire, elle-même reflétant les représentations dominantes qu'elle a pour mission de reproduire.

Si l'objectif d'une didactique de l'écrit est la maîtrise des spécificités de l'ordre du scriptural (4), on peut se demander s'il est de bonne stratégie d'exclure par avance, à partir de présupposés axiologiques, toute une partie du champ concerné. Il semble, au contraire, plus fructueux de s'interroger sur ce que ces pratiques scripturales ont en commun pour mieux situer ensuite ce qui les distingue. Le sens commun nous y invite d'ailleurs : s'il a intériorisé la dichotomie «littéraire/non-littéraire», fruit de l'inculcation scolaire, il est sensible, dans le même temps, au **travail langagier** que doit accomplir le scripteur, quel que soit l'objet concerné.

Dans le domaine de l'oralité, on peut distinguer, après HAGEGE (1985), le style parlé caractérisant l'usage que l'on fait de la parole dans des situations d'interlocution et le style oral, l'«orature», caractérisant la parole ritualisée qui «recourt à toutes sortes de procédés de symbolique gestuelle et articulatoire»(5). Certes, HAGEGE assimile le style parlé au langage «ordinaire» et le style oral à un genre littéraire comparable à l'écriture littéraire. On peut cependant faire abstraction de cette assimilation, somme toute secondaire dans l'analyse qu'il propose, pour ne retenir que la notion de rituel, familière aux socio-linguistes et aux ethnologues.

De ce point de vue, on ne trouve pas dans le scriptural la même distinction. Il n'y a pas de style écrit analogue au style parlé. L'ordre du scriptural impose l'écriture en tant qu'usage ritualisé de la langue, même dans les écrits les plus familiers. Quelle que soit l'analyse qu'on fait des relations entre les deux ordres en termes d'antériorité ou de postériorité, force est de constater, en synchronie, que l'écriture n'est pas l'exercice naturel du langage. Possédant «l'étonnante vertu de métamorphoser le sens en objet, elle tend dès lors à devenir ce qu'à son apparition sa nature portait déjà en germe : une esthétique» (6). Ces réflexions s'appliquent évidemment en priorité aux écritures anciennes mais rien n'interdit de penser qu'elles restent pertinentes pour décrire ce qu'implique aujourd'hui le geste d'écriture.

Paradoxalement cette propriété s'accompagne non pas de la liberté créatrice du scripteur mais d'une certaine uniformisation de l'usage du langage. Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques (manuscrits ou imprimés), syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la «fabrication» scripturale. Les analyses des représentations des usagers le démontrent de façon claire. Le scripteur «ordinaire» est constamment à la recherche d'une liberté individuelle que la ritualisation de l'écriture lui rend difficile. En est-il autrement de l'écrivain?

Dans cette perspective, et considérée sous l'angle de l'activité scripturale, l'écriture ne ressortit pas, nous l'avons dit, à un «ordinaire» langagier. Même dans les situations de la vie quotidienne, elle produit des écrits qui peuvent être considérés comme (**extra**)ordinaires. **Ordinaires**, ils le sont en ce sens qu'ils ne relèvent pas d'une production légitimée par la tradition. (**Extra**)ordinaires, ils le sont, dans le même temps, par l'utilisation d'un mode d'existence de la langue, devenu, en dépit de ses origines, éminemment culturel, et par les propriétés de l'écriture qui les engendre et qui constitue une sorte de mise en scène de la langue.

Il n'en reste pas moins que le continuum scriptural, ainsi caractérisé par l'invariant de l'écriture, s'organise à partir de plusieurs axes de variation qui rendent compte de la diversité des écrits, y compris ceux qui sont considérés comme «littéraires» (7).

C'est ainsi que l'on peut distinguer :

- **sur l'axe pragmatique**, les variations liées aux types d'interaction (de l'écrit pour soi à l'écrit pour autrui, du transactionnel au personnel, du différé au direct, etc.), aux modalités de la production (de manuscrit à l'imprimé, de l'inscription au document en passant par le texte, du relativement spontané au consciemment élaboré, du «quelque chose à dire» au «quelque chose à faire» etc.) ;
- **sur l'axe des représentations**, les types de relations à l'écriture (les degrés et les modalités de l'«insécurité scripturale»), les systèmes évaluatifs (discours et jugements sur les écrits d'autrui).

A ce stade de l'analyse, on peut avancer que la tradition scolaire, tout en valorisant le domaine du scriptural, l'a considérablement appauvri en privilégiant une seule de ses variétés, celle qui sert de support à la transmission de l'un des aspects du patrimoine culturel.

On peut relever aussi que cette tradition entretient une ambiguïté fondamentale par rapport aux deux conceptions de l'ordre du scriptural dans ses relations à l'oralité. On connaît à ce sujet la pensée des ethnologues : du Rousseau du *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* et de l'*Essai sur l'origine des langues* où LEVI-STRAUSS voit le premier traité d'anthropologie générale que compte la littérature française, voire même du ROUSSEAU de *l'Emile* où on peut lire : « Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation », de ce ROUSSEAU-là au LEVI-STRAUSS de *La leçon d'écriture* dans *Tristes tropiques*, ils accordent, dans leurs grandes interrogations sur les rapports entre nature et culture, la primauté à la parole vive et ne voient dans l'écriture, selon la tradition platonicienne qu'un supplément, une représentation, infidèle et dangereuse, de la langue, source de toutes les dominations et de tous les asservissements, « conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées » (HAGEGE, 1985).

On connaît aussi la tradition opposée qui met l'accent sur la raison graphique (GOODY, 1979), et accorde la primauté à l'écrit qui, par sa permanence et sa mobilité, au-delà de la portée de la voix et de l'instant partagé, est le ciment de la construction sociale et le véhicule privilégié du savoir et de la culture.

C'est dans cette dernière tradition que s'inscrit l'institution scolaire, non sans ambiguïté. Elle privilégie l'écrit dès le début. L'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral, domaine de la « nature », n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le « parler » de l'écrit. Et, pourtant, cette suprématie de l'écrit ne s'accompagne pas de l'autonomisation du signifiant graphique. Dès le début de l'apprentissage, et nul doute que ceux qui ont des difficultés avec l'écriture ne soient profondément marqués par cette première étape, le signifiant graphique est présenté comme la transcription du son. Cette relative dépendance de l'écrit, en tant que système graphique, se traduit, dans les stades ultérieurs de l'apprentissage, par une confusion entre les deux ordres de réalisations langagières : l'oral est travaillé dans la perspective de sa transcription graphique ; il ne devient acceptable que lorsqu'il peut donner lieu à une « écriture » ; conjointement, l'écrit n'acquiert toute sa plénitude que lorsqu'il est oralisé dans la lecture dite expressive.

Dans le traitement particulier qu'elle fait de l'écrit par rapport à l'oral, l'école, en tant qu'institution, entretient une ambiguïté qui peut être à l'origine des échecs qu'elle connaît en négligeant de développer chez l'apprenant des connaissances méta-scripturales. La didactique de l'écrit, si elle veut faire de l'écriture un véritable objet d'enseignement, devrait prendre en compte toutes les composantes de la spécificité de cet ordre langagier en vue de faire acquérir progressivement à l'élève une véritable « compétence scripturale ».

LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE COMME OBJECTIF D'ENSEIGNEMENT

On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.

Les composantes de chacun de ses éléments constituent autant d'**objectifs d'enseignement**. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement d'apprendre les règles d'une transcription graphique mais de maîtriser les différents aspects d'une **spécificité qu'il convient de radicaliser pour mieux la faire percevoir**.

Les composantes de cette compétence peuvent s'analyser :

• En termes de SAVOIRS :

- **linguistiques** : de nombreux travaux ont souligné la nécessité d'adapter les connaissances linguistiques à leur objet, c'est-à-dire la production de textes. Comme le souligne HALTE (1988), l'écriture d'un texte «est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement». On demande à l'élève d'écrire, souvent à partir d'une production orale, l'oral constituant, au début de l'apprentissage de l'écrit, une médiation nécessaire, sans lui dispenser un enseignement ni sur le fonctionnement des textes autrement qu'en termes de planification préalable, ni sur les aspects communicatifs et pragmatiques des différents types de textes(8).
- **sémiotiques** : nous verrons plus loin, à titre d'exemples, l'intérêt que peut présenter un travail sur le signifiant graphique dans ses relations avec le signifiant phonique. Ce qui est en jeu ici c'est l'acquisition de savoirs sur la nature d'un système spécifique de signes renvoyant majoritairement à la langue mais aussi à des éléments non-verbaux : calligraphie, typographie, organisation de l'«aire scripturale». Beaucoup de messages graphiques d'aujourd'hui (publicitaires entre autres) attestent d'une réflexion renouvelée sur ces aspects sémiotiques par leurs tentatives de remotivation du signe et de mixage du scriptural et de l'iconique.
- **socio-pragmatiques** : cette composante de la compétence scripturale est quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture. Cette lacune est la conséquence de la primauté accordée aux textes littéraires dans l'«enseignement» de l'écrit. Ces savoirs, indispensables à l'exercice d'une compétence élargie, renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées.
Il s'agit aussi, mais tout est lié, de la prise de conscience de la spécificité d'une communication qui, lorsqu'elle est différée, produit des actes de parole dans l'attente de leur accomplissement, du fait du décalage entre la production et la réception.

Ces savoirs ne sont pas dissociables des savoirs sur le monde. Il faut cependant souligner que, tant que la compétence scripturale n'est pas maîtrisée, la lecture ne peut être considérée comme la seule source autorisée d'acquisition de savoirs sur le monde : la compréhension des textes présuppose les mêmes savoirs que leur production. C'est dire que l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait pas au détriment de l'oralité, conçue comme un autre mode d'accès à des savoirs sur le monde. Autrement dit, pour reprendre autrement les analyses de GOODY, l'usage de la carte ne dispense pas de la découverte du territoire et la connaissance du territoire rend plus riche la pratique de la carte.

• En termes de SAVOIR-FAIRE

C'est sans doute l'un des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui a été le mieux exploré au cours de ces dernières années, tant par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, que par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture(9). Je n'y reviendrai pas ici, sinon pour noter que certains savoir-faire restent en dehors de ces analyses : je pense en particulier au savoir-faire qui permet de traiter l'écrit dans une perspective esthétique sans pour autant négliger ses autres spécificités. L'intégration de cette dimension dans le « continuum scriptural » et ses variations est la condition du dépassement des oppositions actuelles entre le littéraire et le non-littéraire dont on peut penser qu'elles ne font qu'aggraver les inégalités devant l'écrit.

• En termes de REPRÉSENTATIONS :

Cette composante de la compétence scripturale est complexe et peu étudiée. Chez le scripteur, même expert, elle se caractérise, nous l'avons vu, par un degré variable d'insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles. Du point de vue de l'enseignement, on peut faire l'hypothèse que l'observation de ces discours tenus par les usagers de l'écrit et de leurs pratiques, y compris celles des écrivains, peut contribuer à la mise en place de représentations également contrastées mais moins anxiogènes pour les élèves en difficulté. L'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations.

Ce rapide survol des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui constituent autant d'objectifs d'enseignement, nous amène à nous poser la question des activités didactiques susceptibles d'aider leur apprentissage. Il serait, en effet, contradictoire avec les hypothèses qui sous-tendent cette analyse de considérer que ces éléments constituent, tels quels, des objets d'enseignement. Ce sont des objectifs à atteindre qui nécessitent la mise au point d'aides à l'apprentissage.

AIDES À L'APPRENTISSAGE

Pour illustrer les orientations évoquées ci-dessus, je prendrai trois exemples d'activités (10) qui ont fait l'objet d'essais, empiriques pour l'instant, dans des classes de différents niveaux. L'hypothèse, commune à ces trois types d'activités, est la suivante : pour aider à la construction de la compétence scripturale chez l'élève, on choisit des activités qui mettent en œuvre l'un des aspects de la spécificité de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral, **en radicalisant au besoin les différences**. Ce n'est pas le cas lorsque, par exemple, on part d'un récit oral travaillé de telle sorte qu'il puisse se mettre par écrit.

Ces exemples concernent trois domaines de l'activité scripturale : le code graphique, les situations de communication scripturale, le passage de l'oral au scriptural.

Le code graphique : on sait les difficultés rencontrées dans la maîtrise du code graphique du fait de la superposition, dans une écriture à dominante phonographique comme la nôtre, de deux contraintes, celle de l'écriture des sons et celle du système orthographique. Pour sensibiliser les apprenants aux particularités de ce double système et pour le mettre en perspective par rapport à d'autres systèmes d'écriture, on peut, en suivant les expériences tentées par HAWKINS (1983), et, dans le même esprit, par CHIGNIER, HAAS, LORROT et al. (1990), faire découvrir aux apprenants la variété des solutions élaborées au cours de l'histoire de l'écriture par les différentes civilisations en les replaçant dans leur contexte historique, culturel et linguistique. «La confrontation avec d'autres systèmes d'écriture permet de provoquer chez l'enfant un sentiment d'étrangeté, une mise à distance vis-à-vis de l'écriture qu'il pratique. Celle-ci ne lui apparaîtra plus aussi naturelle, aussi consubstantielle à la langue parlée. Il nous paraît important que les enfants perçoivent le fonctionnement différent des deux ordres, le scriptural et l'oral» (11).

Des «signes qui font parler» (COHEN, 1958) tels que les pictogrammes aux signes qui représentent les mots, tels que l'écriture cunéiforme ou hiéroglyphique, puis les sons, des phonogrammes aux alphabets, les enfants peuvent découvrir les avantages et les inconvénients de chaque système et **regarder d'un autre oeil «l'orthographe» de leur langue**. Les essais tentés dans cette perspective, parallèlement à un travail sur l'écriture du français, par des maîtres d'une école de la ZEP de Fontaine, près de Grenoble, confirment les expériences relatées dans «Systèmes d'écriture - un savoir sur le monde, un savoir sur la langue». Les séquences didactiques décrites dans cet ouvrage montrent comment on peut faire découvrir à des élèves de CM1 les principes de la communication écrite chez les Indiens d'Amérique et chez les Aztèques, les systèmes d'écriture cunéiforme, hiéroglyphique, chinoise, arabe et française. Il est sans doute trop tôt pour évaluer les effets de cette initiation comparée. L'intérêt qu'elle suscite chez les élèves incite cependant à poursuivre dans cette voie (12).

Les types de communication scripturale : le développement des technologies de transmission du langage oral et écrit brouille les pistes. A peine avait-on commencé à redonner de l'importance au fonctionnement de la communication scripturale en termes de communication différée, en l'absence du destinataire, dans un autre temps et un autre lieu, que le magnétophone d'abord, le Minitel ou la télécopie ensuite, d'usage de plus en plus courant, remettaient en question les distinctions entre l'ordre oral situé dans le même temps et le même lieu et l'ordre scriptural dissociant le lieu et le temps de la production et de la réception. Les écrits s'envolent, les paroles demeurent aussi : mais le continuum s'organise ici à partir des variations dans l'espace et le temps qui séparent production et réception, en termes de plus ou moins grande distance entre le scripteur et le lecteur, la notion de distance pouvant s'appliquer aussi bien aux données temporelles (écrire maintenant pour être lu plus tard) que spatiales (écrire ici pour être lu ailleurs, maintenant ou plus tard) et psychologiques (écrire pour rester hors contact direct même à proximité ou établir un contact sans les risques de la présence de l'autre).

Mais si on se donne pour objectif la sensibilisation aux spécificités de fonctionnement des deux ordres langagiers, mieux vaut cependant choisir les situations extrêmes pour mieux faire ressortir leurs particularités. Celle de l'oralité foncière, d'une part, qui réunit, dans un même temps et un même lieu, les partenaires de la

communication et associe étroitement le verbal, le supra-segmental et le non-verbal ; et, d'autre part, celle de la scripturalité, qui les sépare dans le temps et l'espace et contraint à verbaliser les références spatiales, temporelles et de personne ainsi que le supra-segmental et le non-verbal. Ainsi un travail d'observation du dialogue en face à face vs. la lettre peut conduire à la prise de conscience de la notion de déictiques ainsi que des verbalisations nécessaires lorsqu'ils ne peuvent pas fonctionner. Ce travail éviterait peut-être les dysfonctionnements énonciatifs et le mélange des instances du discours et du récit que l'on constate dans les textes écrits par les élèves et qui sont la conséquence, du moins peut-on en faire l'hypothèse, de la banalisation des différences entre les situations extrêmes caractérisant les deux ordres langagiers.

Cela ne signifie pas que l'on superpose la distinction discours/récit avec la distinction oral/écrit. Il ne s'agit que d'une étape dans la découverte de fonctionnements spécifiques. On mesure d'ailleurs ici la distance qui peut séparer transposition de «savoirs savants» et objectifs didactiques.

Ce qui demeure aussi du brouillage opéré par les technologies actuelles, c'est le statut du non-verbal : l'écrit instantané comme l'écrit différé en sont privés et obligés de lui substituer soit du verbal, soit du non-verbal graphique d'une tout autre nature (typographie, calligraphie, remotivation du signe graphique). Cette particularité nous amène à un troisième type d'activités qui concerne le passage de l'oral au scriptural .

Le passage de l'oral au scriptural : il ne s'agit évidemment pas de la transcription graphique des paroles dites mais de la véritable traduction qu'exige, par exemple, la relation écrite de discours oraux.

L'école privilégie la relation d'événements, le plus souvent fictifs. Cette pratique narrative ne met pas forcément en valeur les différences entre l'oral et l'écrit. Par contre, la pratique du discours oral relaté par écrit dans une situation de communication qui fait intervenir une «voix relatante», ainsi qu'un travail sur les verbes introducteurs du discours rapporté où apparaît l'interprétation de la voix relatante dans le domaine de la description de la situation initiale et de l'interprétation des valeurs illocutoires des énoncés rapportés nous paraît mieux à même de sensibiliser l'apprenti-scripteur aux exigences de l'ordre du scriptural ainsi qu'au travail propre au scripteur.

De l'énoncé oral en situation : «Viens ici» à sa relation écrite hors situation, c'est-à-dire produit par un scripteur, qui n'est ni le destinataire ni le destinataire mais simplement l'auditeur de l'énoncé initial, pour un lecteur extérieur à la situation initiale, on voit les variations possibles ainsi que les observations qu'elles suscitent :

- Il lui a dit de venir ici (?)
 - Paul a dit à Jean de venir ici (?)
 - Paul a dit à Jean de venir sur l'estrade
près de lui, etc.
 - Paul a demandé à Jean de ...
 - Paul a supplié Jean
- etc.

Certes, la relation orale de discours comporte les mêmes possibilités de variations, notamment en ce qui concerne l'interprétation des valeurs illocutoires de l'énoncé initial. Dans ce cas cependant le recours au discours cité permet, par mimétisme, de reproduire le supra-segmental, ce que n'autorise pas la relation écrite, pas plus qu'elle ne permet la conservation des déictiques de lieu et de temps.

Pour tenir compte de cette non-spécificité relative du discours relaté écrit, on peut alors envisager un travail en trois étapes : le discours oral initial en situation, la relation orale avec ses variations selon le lieu du rapporteur par rapport au lieu de la situation initiale, la relation écrite qui, par hypothèse, ne comporterait aucun élément de la situation initiale (13).

Ces exemples, qui n'ont de spécifique que leur inscription dans le corps d'hypothèses évoquées ici, ne doivent pas dispenser d'un travail d'observation guidée des pratiques scripturales, des fonctions et des représentations sociales de l'écrit. Les tensions qui traversent le champ social en matière de relations à l'écrit, les signes observables d'un conflit, plus ou moins aigu, entre une culture de l'oralité et une culture de la scripturalité, constituent l'une des composantes, essentielles à nos yeux, de la situation d'enseignement/apprentissage dans ce domaine.

L'entrée réussie dans l'univers langagier du scriptural suppose une véritable acculturation notamment en termes de décontextualisation des pratiques langagières vernaculaires. Dans cette perspective, il ne s'agit plus seulement de l'accès à un code très normé, pour des raisons jamais explicitées autrement que les exigences d'une belle langue, mais d'une autre façon de vivre sa propre langue. D'où la nécessité d'en faire un domaine spécifique de connaissances, un lieu d'observations et de découvertes non seulement linguistiques et textuelles mais historiques, culturelles et sociales.

Juin 1991

NOTES

- (1) On distingue habituellement, principalement en didactique des langues étrangères, «apprentissage» en milieu institutionnel et «acquisition» en milieu naturel. Cette distinction n'est cependant pas très opératoire lorsqu'il s'agit de langue «maternelle». La notion d'acquisition/apprentissage renvoie à l'ensemble des processus mis en œuvre par l'apprenant-usager, en milieu scolaire et extra-scolaire.
- (2) Ce qui ne veut pas dire que l'écrit est «sacré» : il est simplement «extra-ordinaire» en tant que pratique langagière (voir plus bas).
- (3) Extrait des entretiens de l'enquête sur les situations de scription dans DABENE (1987).
- (4) Étant entendu que l'acquisition de cette maîtrise se greffe sur le développement des capacités langagières de l'apprenant.
- (5) HAGEGE, op. cit. p.84
- (6) id°, p. 89
- (7) Pour une analyse plus détaillée de la notion d'écrit (extra)ordinaire et de ces axes de variations voir DABENE (1990).
- (8) Ces deux types d'enseignement, quand ils sont dispensés, ne produisent d'ailleurs pas les mêmes effets. Voir à ce sujet DOLZ, ROSAT, SCHNEUWLY (1991).

- (9) cf la mise au point récente de FAYOL (1991). A noter que les savoirs que j'ai évoqués plus haut comme constitutifs de la compétence scripturale ne relèvent pas tout à fait de ce que les psychologues appellent « connaissances déclaratives », en ce qu'ils ne sont pas du domaine du « factuel », sauf peut-être les connaissances linguistiques et textuelles proprement dites.
- (10) qui n'ont rien d'original, sinon de s'inscrire dans les perspectives évoquées ici.
- (11) CHIGNIER et al., p.7
- (12) Cette approche exige cependant une solide formation des maîtres, tant il est vrai que nous avons du mal, faute d'une réflexion appropriée, à concevoir d'autres systèmes d'écriture que celui que nous avons, parfois péniblement, acquis. Pour un premier compte-rendu de l'expérience grenobloise, voir L. DABENE (1990).
- (13) On peut évidemment raffiner ce modèle de base en envisageant les cas où le rapporteur est le destinataire (je lui ai dit...) ou le destinataire (il m'a dit...) de la situation initiale, où il se trouve dans le même lieu ou dans un lieu différent de la situation initiale, où la relation de discours se situe dans une même unité de temps ou non, etc..

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOURDIEU, P. (1977) : L'économie des échanges linguistiques, *Langue française*, n°34, pp.17-35.
- BOURGAIN, D. (1988) : *Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel - Discours sur l'écriture*, Thèse de Doctorat d'Etat, Besançon, Université de Franche-Comté, 3 volumes.
- CHIGNIER, J., HAAS G. et al. (1990) : *Les systèmes d'écriture, un savoir sur la langue, un savoir sur le monde*, Paris, CNDP.
- COHEN M. (1958) : *La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Imprimerie Nationale, 3 vol.
- DABENE, L. (1990) : L'éveil au langage, compte-rendu d'une expérience en cours, *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP, pp.105-109.
- DABENE, M. (1985) : *Ecriture et lecture chez l'adulte, approche empirique de la compétence scripturale*, Thèse de Doctorat d'Etat, Besançon, Université de Franche-Comté, 2 tomes, 3 volumes, 897 p.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Paris, Editions universitaires, 270 p.
- DABENE, M. (1990) : Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale, *LIDIL n°3*, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 9-26.
- DABENE, M. (1991) : La notion d'écrit ou le continuum scriptural, *Le Français aujourd'hui n° 93*, pp. 25-37.
- DOLZ, J., ROSAT, M.C., SCHNEUWLY, B. (1991) : Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, *Le Français aujourd'hui*, n° 93, pp. 37-49.
- GOODY, J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Editions de minuit, 274 p.
- FAYOL, M. (1991) : La production d'écrits et la psychologie cognitive, *Le Français aujourd'hui*, n° 93, pp. 21-25.

- HAGEGE, C. (1985) : *L'homme de parole*, Paris, Fayard, 313 p.
- HAWKINS, E. (1983) : *Awareness of language, spoken and written language*, Cambridge University Press.
- HYMES, D.H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, trad. française F. MUGLER, Paris, Hatier, 220 p., coll. LAL.
- JAFFRE, J.P. (1985) : Compétence orthographique et systèmes d'écriture, *Pratiques* n° 46, pp.77-97.
- PEYTARD, J. (1968) : Problème de l'écriture du non-verbal dans le roman contemporain, *La Nouvelle Critique*, n° spécial : *Linguistique et littérature*, Colloque de Cluny, pp. 29-35.
- PEYTARD, J. (1970) : Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques, *Langue française*, n° 6, pp. 35-48.
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 184 p.

SAVOIR ÉCRIRE : C'EST TOUT UN SYSTÈME !

Essai d'analyse didactique du «savoir écrire» pour l'école élémentaire

Maurice MAS
Equipe INRP - Groupe EVA
IUFM de GRENOBLE - Centre de PRIVAS

Résumé : La mise en oeuvre des résultats de la recherche du groupe «Pratiques d'évaluation des écrits» pose aux maîtres des problèmes concernant la nature et le rôle des contenus de savoir enseignés / à enseigner aux élèves dans la perspective de la production d'écrits diversifiés et de leur évaluation formative. L'article propose un modèle d'analyse didactique du savoir-écrire des élèves, construit à partir d'une explicitation des opérations en jeu dans l'acte d'écriture, appuyée sur divers référents théoriques, mise en relation avec un inventaire des principaux problèmes d'écriture des élèves, auxquels pourront être associés des contenus de savoir à acquérir, le cas échéant diversifiés selon les types de textes.

L'analyse du «savoir-écrire» proposée ici s'inscrit dans les recherches du groupe INRP «Pratiques d'évaluation des écrits des élèves» (dit EVA) (1), conduites en vue de proposer aux maîtres, aux formateurs, aux chercheurs en didactique du français, d'une part des critères, des outils, des procédures pour une évaluation formative des écrits des élèves, d'autre part des descriptions des pratiques d'évaluation des maîtres et des compétences évaluatives des élèves.

Cette analyse, qui se veut didactique, a une double origine. Elle tente tout d'abord d'apporter une réponse à la demande de maîtres qui, engagés ou désireux de s'engager davantage dans une évaluation formative des écrits des élèves, se sentent désorientés devant les perspectives nouvelles ouvertes par la recherche EVA (2) : la prise en compte dans les classes de la diversité des écrits et de la spécificité de chaque type d'écrit, l'explicitation des divers aspects du fonctionnement d'un écrit ont fait apparaître la **pluri-dimensionnalité des problèmes d'écriture** et mis en question la nature et l'adéquation des savoirs métalinguistiques traditionnellement enseignés à l'école. Ces maîtres expriment le **besoin de repères** pour situer leur cheminement et celui de leurs élèves dans une **problématique renouvelée de la didactique de l'écrit**. Le projet initial de ce travail, conduit par l'équipe de Privas, était donc d'élaborer un outil visualisant, dans un cadre de références théoriques concernant le «savoir-écrire», une articulation entre des objectifs d'enseignement concernant la maîtrise d'écrits diversifiés et des contenus de savoir (savoirs notionnels sur l'écrit et les écrits, savoir-faire concernant les opérations à mettre en oeuvre pour écrire) à faire acquérir aux élèves. Cet objectif s'est ensuite trouvé conforté et stimulé par la nécessité de disposer, pour la recherche-évaluation (3) entreprise par le groupe EVA, d'un modèle d'analyse du

savoir-écrire qui permette de **décrire les compétences scripturales et évaluatives des élèves** des classes observées.

Dans ce numéro de «Repères», organisé autour de la notion de savoir-écrire, nous présenterons la première partie du dispositif initialement prévu, constituée par un modèle d'analyse didactique du «savoir-écrire» des élèves. Nous réservons à un prochain article (4) la présentation d'utilisations de ce modèle pour construire des outils didactiques permettant de définir et d'organiser des contenus de savoir en relation avec des objectifs pour un enseignement / apprentissage du savoir-écrire à l'école élémentaire.

1. LA CONSTRUCTION DU MODÈLE D'ANALYSE DIDACTIQUE DU SAVOIR-ÉCRIRE À L'ÉCOLE

Notre approche, conduite dans une perspective didactique, vise avant tout à étayer des réponses à des questions d'enseignants et à contribuer à la description de comportements d'élèves dans des tâches d'écriture : elle sollicite et traite des **référents théoriques** concernant le fonctionnement des écrits et l'analyse des opérations en jeu dans l'activité de production d'écrits, pour organiser et éclairer un **inventaire de problèmes d'écriture** rencontrés par les élèves dans le cadre des activités de la classe.

1.1. Un cadre théorique

Il est constitué tout d'abord, sur les **plans linguistique et didactique**, par les référents retenus et/ou construits par et pour les recherches du groupe (4) : il emprunte aux sciences du langage (linguistique textuelle, psycholinguistique et sociolinguistique) et aux sciences de l'éducation (apprentissage, évaluation). Ces référents sont à la base du tableau de **Classement des Lieux d'Intervention Didactique (C.L.I.D.)** (5), élaboré par G. TURCO et l'équipe de Rennes, qui met en évidence la **pluri-dimensionnalité de l'écrit**, considéré en tant que **produit textuel** : cette synthèse, construite pour l'évaluation des écrits des élèves, distingue dans un écrit **trois unités d'analyse** (phrase / enchaînement entre phrases / texte) et, en s'appuyant sur les trois niveaux de l'analyse du signe linguistique de MORRIS (1974), complétée par HAGEGE (1985), **trois points de vue sur le fonctionnement d'un écrit** (pragmatique, en relation avec le contexte de la production; sémantique, en relation avec le référent de l'écrit; morpho-syntaxique, concernant les relations entre unités constitutives de l'écrit). Ont été regroupés, dans une ligne «aspects matériels», (choix du support, découpage en paragraphes, mise en page, ponctuation,...) des aspects des écrits qui concernent l'un ou l'autre des points de vue ci-dessus, qui ont la particularité de se manifester par des indicateurs non verbaux ou, comme le dit J.P. JAFFRE (6) «extra-alphabétiques». Nous avons fait ce choix, dans une intention didactique, pour que ces aspects des écrits ne soient pas noyés au milieu des aspects verbaux et puissent apparaître aussi comme des objectifs d'enseignement spécifiques.

Pour atteindre nos objectifs, il fallait passer de l'analyse de l'écrit en tant que produit à l'explicitation, d'un **point de vue psycholinguistique**, du **processus de production d'écrits**. Parmi les référents disponibles sur le «savoir-écrire», nous

avons privilégié l'analyse de HAYES & FLOWER (1980), évoquée pour nous par M. FAYOL (1984) dans un article de «Repères» et développée dans un numéro de «Pratiques» par M. CHAROLLES (1986) et C. GARCIA-DEBANC (1986). Cette analyse, que nous développerons plus loin, explicite **trois types d'opérations** (planification, mise en texte et révision) en jeu dans la production d'un écrit. Elle nous a paru fournir un cadre susceptible de transformer et compléter, par une mise en perspective dynamique du savoir-écrire considéré comme maîtrise de processus, la synthèse du C.L.I.D. sur les divers aspects du fonctionnement d'un écrit. Dans ce cadre, nous avons tenté une organisation des problèmes d'écriture que le C.L.I.D. permet de classer. Pour le développement de certaines composantes du savoir-écrire, nous avons emprunté au modèle théorique de production du discours, proposé par J.P. BRONCKART & al. (1985) et à l'analyse des opérations langagières de B. SCHNEUWLY (1988).

1.2. Un inventaire des problèmes d'écriture

La constitution de cet inventaire a été la première étape du travail de l'équipe. Il n'a pas été établi a priori, mais il résulte d'une explicitation et d'une organisation de ce que nous considérons comme les **principaux problèmes rencontrés par les élèves** (et donc par les maîtres) dans l'enseignement-apprentissage de la production d'écrits. L'analyse et la mise en forme de ces problèmes d'écriture se sont faites en interaction avec l'exploration théorique du savoir-écrire, qui en a fourni les catégories d'analyse et de classement.

Dans son état actuel [cf. tableau], cet inventaire se présente dans une première partie sous forme de **questions** (problèmes 1 à 8) que se pose implicitement ou explicitement le scripteur. Les réponses à ces questions permettent une première **planification** de l'écrit, selon HAYES & FLOWER. Les autres problèmes concernent des **tâches à réalliser** (9 à 16), qui correspondent aux phases de **mise en texte**. Pour la révision, les problèmes (17 à 19) consistent à vérifier si l'état du texte produit satisfait aux trois groupes de critères correspondant aux trois points de vue sur le fonctionnement des écrits évoqués plus haut (adéquation au projet, pertinence et acceptabilité sémantique, grammaticalité). Rappelons que, dans le projet initial, cet inventaire est le lieu d'articulation entre, d'un côté les référents théoriques qui l'étayaient et lui donnent sa cohérence, de l'autre des éléments d'ordre didactique qui en constituent la composante opérationnelle.

2. COMMUNIQUER PAR ÉCRIT : UN JEU COMPLEXE D'OPÉRATIONS

Dans son article sur l'analyse des processus rédactionnels, M. CHAROLLES (1986) écrit : «Il est extrêmement difficile de répertorier les opérations effectuées par un sujet dans une activité rédactionnelle. De plus, une fois qu'on a isolé certaines opérations, il est encore moins commode de les articuler dans une schématisation modélisant l'ensemble de la conduite». Nous allons cependant tenter d'explicitier les données de notre modèle d'analyse en présentant d'abord les caractères généraux des **trois types d'opérations**, constitutives de l'acte de communication par écrit. La complexité des inter-relations qui s'établissent entre elles, à différents niveaux, est manifestée par le jeu des flèches dans le tableau p. 28.

2.1. Les opérations de planification

Reprenant HAYES & FLOWER (1980), C. GARCIA-DEBANC (1986) écrit que «les opérations de planification consistent à définir le but du texte (...) et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Ces opérations se divisent en trois sous-procès :

- **conception**, qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche;
- **organisation**, qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis (...);
- **recadrage**. Relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire».

Dans une perspective didactique, nous proposons de traduire ces «sous-procès» de la **planification** au moyen de deux sous-ensembles d'opérations, ayant chacune un objet spécifique :

- **la gestion de l'interaction**, qui concerne des choix et des contraintes d'ordre pragmatique : il s'agit pour le scripteur de prendre en compte les éléments de la **situation de production** et d'opérer des choix cohérents parmi les possibilités en présence, de manière à assurer l'efficacité de l'acte de communication par écrit;
- **la gestion de l'objet du discours**, qui concerne des choix et des contraintes d'ordre sémantique. L'**objet du discours** désigne ce dont il est question dans l'écrit; il est le résultat d'une analyse, référent, réel ou imaginaire, à propos de quoi on écrit : le scripteur doit en distinguer des composantes, en tirer des informations, opérer des choix cohérents entre eux, qui sont en grande partie déterminés par des choix précédents. Le mot discours souligne cependant qu'il s'agit d'une production ancrée dans une situation, orientée par un enjeu (distraindre, informer, faire comprendre, faire agir,...), à l'intention d'un destinataire que l'on peut définir ou du moins évoquer.

La planification est un ensemble d'opérations qui réalisent des **ajustements souvent délicats** entre des données complexes prélevées d'une part dans la **situation** de communication, d'autre part dans le **réfèrent** de l'écrit. Ainsi, dans le vécu de la visite d'une classe à un élevage de volailles (qui constitue le référent), le scripteur chargé d'en faire le compte rendu ne retiendra pas les mêmes informations, il ne les organisera pas de la même manière selon qu'il aura à produire un reportage à paraître dans le journal local, une lettre pour les correspondants d'une école urbaine, ou un document de type scientifique pour le dossier de sciences de la classe (qui représentent des paramètres d'ordre pragmatique).

2.2. Les opérations de mise en texte

Ces opérations «désignent les activités liées à la rédaction proprement dite» (C. GARCIA-DEBANC, 1986) et elles concernent les **aspects morpho-syntaxiques**, qu'ils soient en relation avec l'organisation d'ensemble du texte (superstructure textuelle), l'enchaînement entre phrases ou la structure des phrases (choix lexicaux, constructions syntaxiques, suites anaphoriques, marques de cohésion,

indicateurs temporels, connecteurs et organisateurs textuels,...) et les **aspects matériels et graphiques** des textes (découpage en paragraphes, mise en page, ...), sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Elles s'effectuent évidemment en inter-dépendance avec les résultats de la planification; elles peuvent donc aussi rétro-agir sur elle, pour la préciser, la compléter, l'infléchir.

2.3. Les opérations de révision

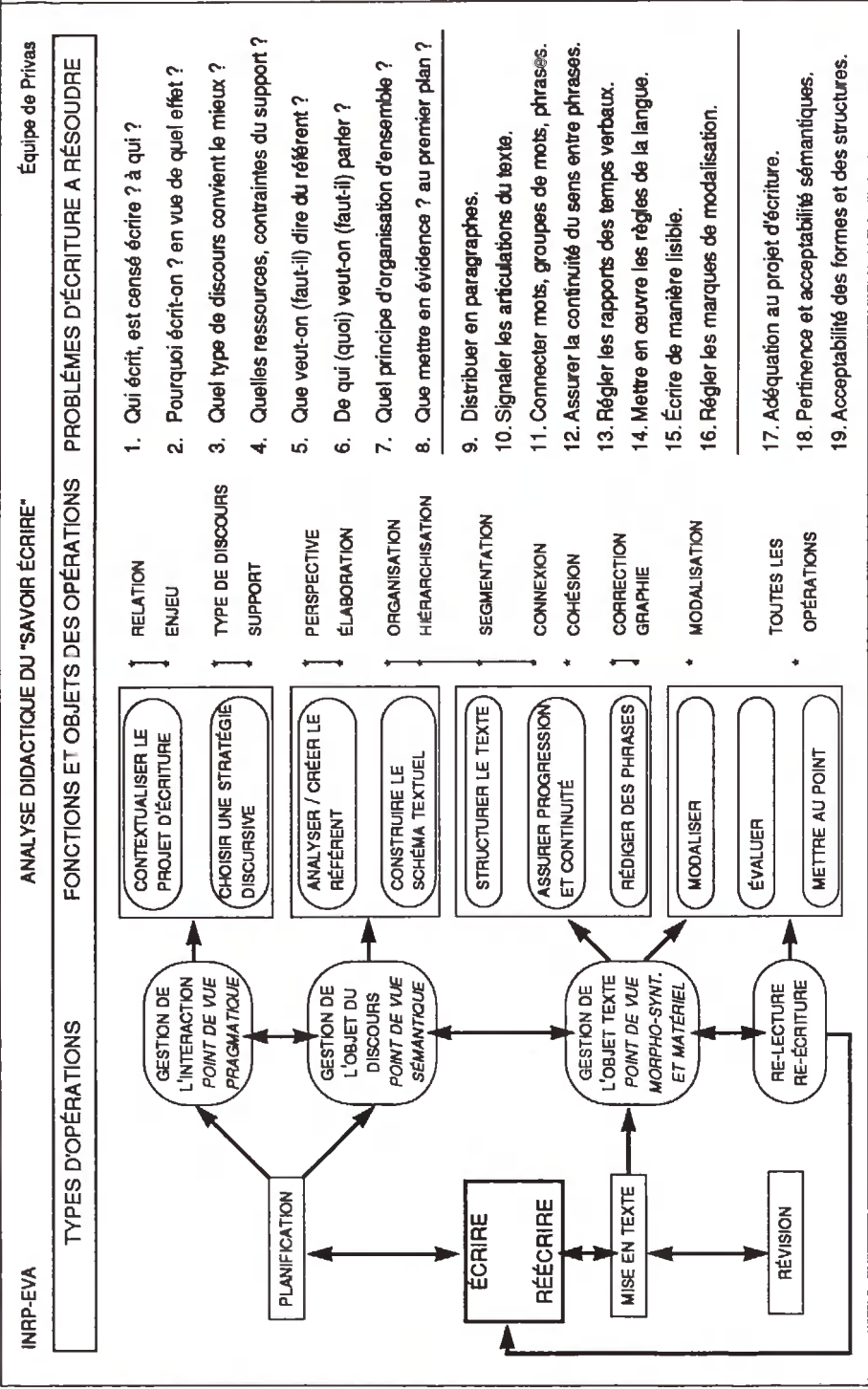
Elles s'appliquent en permanence sur les résultats des opérations précédentes et se réalisent en deux opérations : une **lecture**, destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une **réécriture**, qui modifie le texte pour le rendre plus conforme aux intentions du scripteur.

Nous emprunterons la conclusion de cette première approche à C. GARCIA-DEBANC (1986) qui, après avoir présenté les trois types d'opérations du processus rédactionnel écrit : «Le modèle se présente sous forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. **En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement.** Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt à la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des retours permanents entre les différents niveaux. En dernière instance, c'est l'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire qui déterminent toutes les autres opérations». On comprend mieux maintenant le titre de cet article.

3. APPRENDRE À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT : UN ÉVENTAIL DE PROBLÈMES

Après avoir montré la complexité du jeu des opérations entrant dans la production d'un écrit, nous allons en explorer le contenu, en explicitant les fonctions et les objets de chacune d'elles, jusqu'aux problèmes d'écriture auxquels peut donner lieu leur mise en oeuvre.

A chacun des trois grands types d'opérations présentés ci-dessus, correspondent des opérations spécifiques, que nous désignons dans notre tableau par leur **fonction**, sous forme d'une phrase à l'infinitif (contextualiser..., choisir..., analyser/créer...). Chaque fonction s'exerce sur un ou plusieurs **objets**, indiqué(s) en regard : chacun de ces objets est susceptible d'être le lieu d'un **problème d'écriture**. C'est là que s'opère l'articulation entre la **construction scientifique du modèle** et la définition des **problèmes didactiques**. Pour l'inventaire et la désignation de ces opérations, nous avons en grande partie exploité les travaux de J.P. BRONCKART & al. (1985) de B. SCHNEUWLY (1988) en les adaptant aux finalités et aux exigences de notre projet.



Chacune de ces opérations se réalise dans un cadre constitué par des **choix à faire** entre des possibilités offertes par la situation, le référent, les ressources de la langue, et des **contraintes à respecter**, dont certaines dépendent de normes langagières (d'ordre culturel, sociolinguistique), et de normes linguistiques (essentiellement d'ordre morpho-syntaxique). D'autres choix sont faits en relation avec des options prises ou à prendre à d'autres niveaux d'opérations (7).

3.1. Savoir planifier

Nous avons démultiplié ces opérations de manière à pouvoir leur rattacher certains des problèmes d'écriture de notre inventaire. Ainsi, chacune des deux composantes premières de la planification (gestion de l'interaction, gestion de l'objet du discours) peut se subdiviser en deux opérations qui se distinguent par leur objet. Examinons successivement les quatre opérations ainsi obtenues (8).

* *Contextualiser le projet d'écriture*

L'opération a pour but de régler les relations entre l'écrit à produire et le contexte de sa production. Les paramètres en jeu sont, d'après l'analyse de BRONCKART & al. (1985), qui concerne **toute activité langagière** : le «*lieu social*» de la production, le «*destinataire* (...) cible de l'activité langagière», l'«*énonciateur* (...) défini comme l'instance sociale d'où émanent les conduites verbales», et le «*but* (qui) représente l'effet spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire».

Pour la **production d'écrits**, nous avons retenu, en tant qu'objets principaux de la contextualisation du projet d'écriture :

- l'établissement de la **relation** entre l'**énonciateur**, dont le scripteur doit fixer l'identité (écrit-il en son propre nom, au nom d'un groupe ? s'implique-t-il ou non ?...) et le **destinataire** à la spécificité duquel il faut adapter l'écrit (est-il un pair ou non ? connu de l'énonciateur ou non ? quel est son degré d'information sur le sujet dont traite l'écrit ?...)
- la définition de l'**enjeu** de l'écrit : pour quelle raison, en vue de quel effet l'écrit est-il produit ?

* *Choisir une stratégie discursive*

On ne s'exprime pas de la même manière selon l'**effet** qu'on veut obtenir (plaire, convaincre, informer,...) et le statut du **destinataire**. Ces paramètres, qui dépendent du projet d'écriture, interviennent dans l'élaboration de la stratégie à utiliser pour que l'écrit atteigne son objectif, ce qui se traduit par :

- l'adoption du **type de discours** à produire : on peut tenter de convaincre un lecteur en développant une argumentation, mais aussi en lui racontant une histoire, en lui expliquant un phénomène,...
- le choix du **support** le plus approprié par lequel il sera transmis, dont il faut exploiter les ressources et assumer les contraintes.

Ces choix, si importants dans la vie sociale (pensons à l'écrit publicitaire), peuvent l'être dans un contexte scolaire : informera-t-on les parents d'élèves d'un projet de la classe au moyen d'une lettre individuelle, d'un tract distribué à la sortie

de l'école, d'une affiche en plusieurs endroits de l'agglomération, d'un grand panneau mural dans le couloir de l'école ? Le choix du support est souvent lié au type de discours adopté, et il dépend aussi de l'enjeu. Parfois, il peut être considéré comme prioritaire et déterminera alors d'autres choix : par exemple, pour des raisons d'usage, ou d'économie, on choisira l'affiche pour informer les parents, ce qui induira un mode de discours spécifique.

Ces quatre **objets** (relation énonciateur-destinataire, enjeu, type de discours, support) constituent autant de lieux de variables entre lesquelles le scripteur choisit, en fonction des priorités qu'il se donne et des contraintes qui s'imposent à lui, qu'elles soient contextuelles ou liées au référent.

*** Analyser/créer le référent**

Quelle que soit la nature, réelle ou fictionnelle, du référent auquel il renvoie, un écrit n'en épuise jamais la totalité. Qu'il fasse le compte-rendu d'un vécu ou qu'il raconte une histoire inventée, le scripteur ne peut pas prendre en compte toutes les informations que lui offrent son vécu ou son imagination. La communication par écrit, plus sans doute qu'à l'oral, impose une explicitation des éléments du référent que nous analysons en deux opérations :

- la **définition d'une perspective d'analyse** du référent, en partie déterminée par des choix précédents d'ordre pragmatique : dans la situation de communication que le scripteur a définie, que veut-il dire ou que faut-il dire du «sujet» dont il est question ?
- l'élaboration de ce qui deviendra finalement le référent spécifique du texte : si le référent appartient au monde du réel, le scripteur sélectionne, dans les informations données par l'expérience et/ou conservées dans sa mémoire, celles qui constitueront son texte. S'il s'agit d'un texte imaginé, le scripteur **construit** le référent à partir de ses propres ressources. Dans les deux cas, cette élaboration s'effectue, dans la perspective du projet d'écriture et en fonction de la stratégie discursive choisie, à l'aide d'outils cognitifs, structures d'organisation des «contenus de signification», acquises par le scripteur au cours de ses expériences langagières et qui sont à la base de la construction du schéma textuel.

*** Construire le schéma textuel**

Les psycholinguistes qui travaillent sur la compréhension et la mémorisation des textes postulent en effet que, à la base d'un texte, se trouve une macro-structure sémantique (qu'on découvre par exemple quand on résume un texte). Chaque individu a en mémoire, en fonction de son expérience langagière, des macro-structures qui lui servent à la fois de cadre pour l'analyse/élaboration du référent et pour la mise en forme des résultats de cette opération sous la forme d'un schéma textuel, qui sera ensuite développé : par exemple, l'auteur d'une histoire s'appuie sur sa connaissance de la macro-structure sémantique du récit (phases de l'intrigue : état initial / perturbation / dynamique d'actions / force équilibrante / état final ; actants : héros / objet de la quête/ adjuvants / opposants/...) pour en construire le référent et

lui donner peu à peu sa composition définitive (intrigue, actants). Chez le scripteur expert, cette construction se réalise par des opérations interdépendantes :

- l'**organisation** : il agence les informations retenues en tenant plus ou moins compte des normes attachées au schéma textuel choisi,
- la **hiérarchisation** : il distingue l'essentiel de l'accessoire, en fonction d'une cohérence d'ensemble en construction.

Ces quatre opérations (perspective d'analyse, élaboration du référent, organisation, hiérarchisation) s'effectuent d'une part en étroite relation entre elles et d'autre part en liaison avec le contexte pragmatique défini dans le cadre des opérations ci-dessus.

3.2. Savoir mettre en texte

Dans l'activité de production d'un écrit, il paraît difficile, voire dangereux de se mettre à écrire avant d'avoir un tant soit peu planifié le projet d'écriture. Mais il serait excessif de croire qu'il faut avoir achevé la planification avant de passer à la mise en texte. Pourtant, le passage à l'acte graphique présente pour le scripteur non expert un risque certain : il va être conduit à mobiliser (ou acquérir) des savoirs concernant les aspects morpho-syntaxiques et matériels du texte et ces problèmes risquent d'accaparer complètement son énergie et de détourner sa vigilance des autres. La rencontre de ces problèmes pourra aussi le conduire à reconsidérer en permanence, pour la faire évoluer, la planification initiale. L'analyse de B. SCHNEUWLY (1988), retient **trois fonctions** des opérations de mise en texte, qui concernent essentiellement la gestion de l'ensemble du texte : **connexion/segmentation, cohésion, modalisation**. Dans notre perspective didactique, nous y ajoutons les problèmes, caractéristiques de l'apprentissage scolaire, liés à la **rédaction de phrases**.

** Structurer l'ensemble du texte*

La fonction de l'opération est de manifester l'architecture du texte, au niveau de l'ensemble et à l'intérieur de chacune de ses parties. On peut distinguer deux opérations complémentaires :

- la **segmentation**, qui consiste à délimiter la distribution des informations en **grands blocs**, par des **moyens non verbaux** (distribution en paragraphes, mise en page, ponctuation forte) et/ou des **procédés verbaux**, comme les organisateurs textuels, relativement spécifiques d'un type de textes : «Un jour.../ soudain.../ ensuite.../ enfin...» pour un texte narratif; «Tout d'abord.../ par conséquent.../ ainsi...» pour un texte explicatif.
- la **connexion** (coordinations, subordinations) qui, à l'intérieur des grands blocs issus de la segmentation, assure entre phrases et au sein des phrases des liaisons d'ordre essentiellement logique (opposition, causalité, addition,...), à l'aide de connecteurs (conjonctions, prépositions).

* Assurer la progression/continuité entre phrases

L'objet de l'opération est d'entretenir la cohésion, c'est-à-dire la **progression** des informations dans le texte et la **continuité** entre elles. Elle est assurée en partie par les procédés de **connexion logique** (ci-dessus), mais surtout :

- à travers des **syntagmes nominaux** qui maintiennent la continuité sémantique, au moyen des anaphores et des divers procédés de substitution : synonymes, périphrases, voire répétitions,
- et la cohérence entre les emplois (temps et modes) des **syntagmes verbaux** : par exemple l'opposition imparfait/passé simple dans un récit, pour signaler la répartition des informations entre premier plan et arrière-plan.

* Rédiger des phrases

C'est une opération qui est à la base de toutes les opérations de mise en texte. Chez le scripteur expert, elle est devenue automatisée au point de ne plus poser, du moins en théorie, de problème. Mais nous l'envisageons ici du point de vue spécifique que posent :

- d'une part les problèmes de correction morpho-syntaxique dans la mise en oeuvre des règles de la langue : les formes (conjugaisons des verbes, orthographe des mots,...) sont-elles conformes ? les phrases sont-elles construites selon les normes en vigueur ?
- d'autre part la graphie (maîtrise de la forme des lettres, respect des dimensions et de la disposition linéaire des lettres,...) dont la qualité est importante pour que l'écrit remplisse parfaitement la mission de communication qui lui est assignée.

* Modaliser

Comme l'écrit B. SCHNEUWLY (1988), les opérations de modalisation «ferment la boucle et articulent le discours avec l'interaction sociale dans le contexte». Elles ont en effet pour objet de manifester à l'aide de procédés d'ordre linguistique les rapports que l'énonciateur a choisi d'entretenir avec son texte. Par exemple dans une description, l'**implication** de l'énonciateur ou au contraire sa volonté de **distanclation** se marqueront par des choix différents concernant les adjectifs (subjectifs/objectifs), les verbes (verbes d'opinion/verbes descriptifs).

3.3. Savoir réviser

Ces opérations concernent l'**évaluation** (par une/des re-lecture/s) et la **mise au point** (par une/des ré-écriture/s) du texte. Leur objet est de contrôler la qualité de l'écrit produit par rapport à l'écrit attendu ou projeté quant aux différents aspects de son fonctionnement :

- * **adéquation au projet d'écriture** des choix faits aux niveaux pragmatique et sémantique et cohérence de ces choix entre eux;
- * **acceptabilité sémantique et pertinence des moyens** linguistiques utilisés (repérage des effets d'incompréhension possibles);

- * **adéquation et grammaticalité des formes et structures** : c'est ici que s'effectue par exemple le repérage des erreurs orthographiques, morphologiques et syntaxiques, «oubliées» dans la mise en texte.

4. UNE APPROCHE PLURI-DIMENSIONNELLE DU SAVOIR-ÉCRIRE

Ce tableau est susceptible de plusieurs lectures. Il peut être **verticalement** : il faut alors rejeter une lecture descendante et linéaire, de haut en bas, qui donnerait une vision caricaturale de l'acte d'écriture. Écrire est en effet une activité complexe, dans laquelle diverses opérations interfèrent et se réalisent non dans un ordre immuable mais en boucles plus ou moins grandes qui mettent en interaction deux ou plusieurs opérations, dans un processus cyclique que suggèrent les flèches du tableau.

Il peut aussi être **horizontalement**. Dans ce cas il permet soit de partir d'un problème d'écriture et de le situer par rapport à son lieu d'ancrage dans une perspective théorique qui permet d'en mesurer la signification et l'importance dans l'ensemble du processus de production de l'écrit, soit d'aller d'une approche synthétique et théorique de l'acte d'écriture jusqu'à une démultiplication en problèmes d'écriture. On peut alors, à partir de cette «matrice», comme nous l'expliciterons prochainement, générer la **construction d'outils didactiques** qui associent, à chaque problème (ou ensemble de problèmes) d'écriture, pour un ou des types de textes donnés, un ou des objectifs d'apprentissage, des contenus d'enseignement qui peuvent lui être associés et des situations-activités de classe correspondantes.

Juin 1991

NOTES

- (1) Il s'agit de trois recherches articulées entre elles :
 - une **recherche-innovation** (1982-88) dont le rapport scientifique : «*Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves. Détermination, élaboration, utilisation*» par C. GARCIA-DEBANC et M. MAS est publié dans «*Didactique du Français et recherche-action*» par H. ROMIAN et al. (INRP, Coll. «Rapports de recherche», 1989) ;
 - une **recherche-description** (1984-86) centrée sur la description contrastive des comportements évaluatifs des maîtres. Le rapport scientifique : «*Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves*» est en cours de publication (INRP, Coll. «Rapports de recherche», 1991) ;
 - une **recherche-évaluation** (1986-88), centrée sur les compétences évaluatives des élèves dont le rapport paraîtra en 1992.
- (2) On trouvera des informations sur la problématique et des résultats actuels des recherches du groupe EVA dans «*Repères*» n° 63, 66, 71, 73, 79 ainsi que dans «*Objectif écrire*», réalisé par C. GARCIA-DEBANC et l'équipe de Lozère (CDDP de Mende, 198) et «*Ecrire et réécrire*», réalisé par G. TURCO et l'équipe de Rennes (CRDP de Rennes). Des résultats plus complets sont publiés dans les rapports de recherche (cf. note 1 ci-dessus). Un fichier «*Évaluer les écrits à l'école primaire*», Hachette - INRP, est paru en 1991.
- (3) Cf. note 1 ci-dessus.
- (4) A paraître dans «*Repères*» n° 5.

- (5) Le tableau C.L.I.D. auquel nous nous référons a été publié dans «*Repères*» n° 79 et dans «*Ecrire et réécrire*»: cf. note 2 ci-dessus.
- (6) Dans une note de leur article «*Des écrits prescriptifs en classe : les projets d'enseignement du maître*» («*Repères*» n° 78), S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE appellent «moyens extra-alphabétiques» «un ensemble de marques propres à l'écrit et qui n'appartiennent pas au domaine alphabétique : ponctuation, blancs graphiques, mise en page, encadrés, soulignés, etc.». Elles renvoient à J.P. JAFFRE : «*Lecture et production graphique chez les jeunes enfants : l'exemple du domaine extra-alphabétique*», «*Langue Française*» n° 80 (décembre 1988).
- (7) Cf. S. DJEBBOUR et R. LARTIGUE : «*Des situations de communication aux textes : contraintes et choix*» in «*Repères*» n° 70.
- (8) Sur les problèmes liés à la contextualisation et au choix de la stratégie discursive, cf. : R. LARTIGUE : «*Qui écrit ? A qui ? Pour quoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques*», in «*Rencontres pédagogiques*» n° 19 : «*Problèmes d'écriture*».

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART & al. (1985). «*Le fonctionnement des discours*». Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- CHAROLLES M. (1986). «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques». «*Pratiques*» n° 49.
- DABENE M. (1987). «*L'adulte et l'écriture*». Bruxelles, De Boeck.
- FAYOL M. (1984). «L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle». «*Repères*» n° 63. Paris, INRP.
- GARCIA-DEBANC C. (1986). «Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture». «*Pratiques*» n° 49.
- HAGEGE C. (1985). «*L'homme de paroles*». Paris, Fayard.
- HAYES & FLOWER (1980). «Identifying the organization of writing processes» et «The dynamics of composing : making plans and juggling constraints» in GREGG & STEINBERG Eds (1980): «*Cognitive processes in Writing*». Hillsdale, Erlbaum.
- MORRIS C.W. (1974). «Fondements de la théorie des signes». «*Langages*» n° 35. Paris, Larousse.
- «RENCONTRES PEDAGOGIQUES» n° 19 (1988) : «*Problèmes d'écriture*». INRP
- SCHNEUWLY B. (1988). «*Le langage écrit chez l'enfant*». Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- TURCO G. (1987). «Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits d'élèves : classer/agir». «*Repères*» n° 71. Cf. note 1.

COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE ET SYSTÈMES D'ÉCRITURE

Jean-Pierre JAFFRÉ
UPR 113, CNRS

Résumé : Tous les systèmes d'écriture ne se ressemblent pas mais ils combinent, selon des modes variables, une tendance «cénémique» et une tendance «plérémique». Les facteurs linguistiques impliqués par ces deux tendances produisent des effets sur les modes de traitement de l'information graphique, notamment lors de l'acquisition au moment de la mise en mémoire. Cette approche peut aider à mieux apprécier les efforts que les apprentis doivent réaliser lors de la production écrite et la place spécifique qui revient alors à l'orthographe.

La notion de système graphique fait intégralement partie de celle de production écrite ; la forme est indissociable du fond et les théories de la production écrite ne doivent pas omettre une dimension qui a sa place dans la mise en oeuvre d'un acte éminemment complexe. Mais quel est au juste cette place ? Est-il possible de mieux appréhender la «surface» cognitive occupée par les systèmes d'écriture lors de la production écrite et existe-t-il de ce point de vue des différences qui tiennent aux systèmes eux-mêmes ? Tel est le thème général de cet article dont le contenu est largement tributaire de l'état actuel des connaissances sur les systèmes graphiques tant en linguistique qu'en psycholinguistique.

En production écrite, les analyses méthodologiques nécessitent une hiérarchisation «abrupte» des opérations : les chercheurs décomposent les faits pour mieux les appréhender (planification des idées, mise en texte, mise en orthographe, etc.) (1). En fait, l'écriture se compose d'opérations complémentaires, récursives et le plus souvent amalgamées. On n'a pas d'abord des idées qu'on habillerait ensuite de signes ; toute énonciation existe par l'énoncé qui la matérialise et tout projet conceptuel s'accompagne d'une mise en forme minimale, linguistique et donc graphique puisqu'il est question d'écrire. L'acte d'écriture implique une énergie cognitive cumulée et on peut donc admettre que plus les compétences graphiques sont intégrées, ou automatisées, plus les formes graphiques dépendent de routines et plus les usagers peuvent se consacrer au texte. Sur ce point, je pense qu'on n'aurait pas de mal à obtenir un consensus. En revanche, la question du «poids cognitif» d'un système d'écriture est plus délicate à traiter. Le rôle des systèmes d'écriture est-il toujours le même ou varie-t-il au contraire avec les systèmes ? Existe-t-il des systèmes d'écriture permettant une meilleure intégration des savoirs graphiques et, de ce fait, plus susceptibles de faciliter la tâche de l'apprenti pour qui l'encodage occupe une surface mentale importante ?

1. LA DOUBLE DYNAMIQUE DES SYSTÈMES D'ÉCRITURE

Pour essayer de répondre en partie au moins à ces questions, il faut dans un premier temps se tourner vers les typologies linguistiques de façon à dégager les tendances essentielles des systèmes graphiques. Il ne s'agit évidemment pas d'entrer dans le détail mais de s'en tenir à des notions pertinentes pour la présente réflexion. C'est la raison pour laquelle j'opterai pour deux tendances très générales que j'appellerai respectivement «cénémique» et «plérémique» suivant en cela l'analyse de L. Hjelmslev (1959) (2), reprise depuis notamment par N. Catach (1979).

La tendance cénémique caractérise l'ensemble des systèmes qui représentent les unités non-significatives d'une langue. Ces unités peuvent être des syllabes ou des phonèmes et c'est leur combinaison qui permet d'obtenir des unités significatives. C'est le cas du français qui doit associer les trois graphèmes «b», «u», «t», pour obtenir le mot «but». La tendance plérémique s'applique à la représentation d'unités significatives. L'exemple le plus souvent cité est le chinois dans la mesure où son système d'écriture a tendance à noter majoritairement des morphèmes (les plus petites unités significatives de la langue). C'est ainsi qu'en chinois le mot «enfant» s'écrit à l'aide de trois traits graphiques dont aucun n'a de valeur phonographique. La relation avec l'oral (le morphème [dz]) relève du plan des unités significatives.

La tendance cénémique nous est d'autant plus familière que nous vivons dans un «univers» alphabétique dont le but est de représenter un ensemble répertorié de phonèmes. Depuis l'invention de l'alphabet, on évoque régulièrement une situation idéale qui voudrait qu'un phonème s'écrive sous la forme d'un graphème et d'un seul et vice versa (la «biunivocité» des linguistes). Selon ce critère, notre écriture ne serait alphabétique que si les 26 lettres de notre alphabet représentaient les 26 sons élémentaires de notre langue.

Il existe à l'opposé un idéal que l'on appelle le plus souvent «idéographe» et qui plaide pour un système d'écriture directement en prise sur les concepts et les idées. Si l'on considère en effet que plus un système d'écriture est sensible aux variations phoniques et plus il dépend d'une langue donnée, on peut imaginer qu'un système qui s'affranchirait de cette tutelle phonique constituerait une sorte d'espéranto graphique permettant aux usagers de communiquer par delà les contraintes d'une langue spécifique. Les zéloteurs de cette utopie citent souvent le système de numération. Il est vrai que la séquence de chiffres "10" permet de communiquer l'idée /dix/ quelle qu'en soit la prononciation («dix», «ten», «diez», «zehn», «yol», «shí», etc.). Mais peut-on appliquer aux langues ce qui relève de la mathématique ?

C'est l'avis de certains qui, comme F. Richaudeau (1976, p. 88), pensent qu'un «langage écrit idéal [...] peut être idéographique, compréhensible par des lecteurs de langues orales différentes, véritablement universel». A l'appui de cette thèse, les Occidentaux citent souvent l'exemple du chinois, jouant sur l'imprécision que confère l'éloignement. C'est ce que J. DeFrancis (1984), grand spécialiste de l'écriture chinoise, nomme le «mythe de l'universalité». Il montre au passage ce qu'il faut penser d'une affirmation comme celle du sinologue G. Margouliès (1957) expliquant qu'une écriture idéographique peut tout à fait rendre compte de langues dont les structures sont très différentes. La place manque ici pour développer ce point mais qu'il me suffise de dire que, même en s'abstrayant des notations phoniques de surface, un système d'écriture, fût-il «idéographique», n'échappe jamais à ce qui fait l'identité profonde d'une langue, sa morphologie et sa syntaxe.

Ce détour pour mettre l'accent sur le fait que le but essentiel de l'écriture n'est pas de noter l'oral mais bien de communiquer, par écrit et à certaines conditions, de l'information linguistique. La cause majeure de l'immense succès des alphabets est donc à rechercher ailleurs que dans la seule notation de l'oral. En fait, la raison d'être de toute écriture est de représenter des unités significatives de la façon la plus efficace possible : on écrit pour produire du sens. Autrement dit, la tendance cénémique et la tendance plérémique cherchent bien à atteindre un résultat identique mais par des moyens différents. Tradition et structure linguistiques se conjuguent alors pour faire pencher la balance de l'écriture d'un côté plutôt que de l'autre, avec à chaque fois des hésitations qui compliquent singulièrement la tâche des linguistes de l'écrit.

Les accidents de l'histoire ont certes leur part dans la configuration des systèmes graphiques (3), mais le rôle déterminant revient tout de même aux caractères particuliers des langues. C'est notamment le cas des différences qui relèvent de la structure (syllabique et morphologique) et de la quantité d'homophones. A l'oral toutes les langues fonctionnent à l'aide d'un nombre minimal de phonèmes et on peut admettre a priori que l'écriture la plus économique consiste à les représenter. C'est le fondement théorique de tout principe alphabétique. Une structure linguistique particulière peut cependant obscurcir cet archétype de la représentation cénémique. C'est notamment le cas de la structure syllabique des morphèmes. Plus ceux-ci sont monosyllabiques et plus on a de chance de retrouver les mêmes combinaisons cénémiques (homophones homographes). A l'écrit, les morphèmes deviennent alors difficiles à distinguer. Or ce qui est supportable quand une langue ne comprend que quelques homophones devient plus difficilement gérable quand ces homophones sont très nombreux. C'est pour cette raison que le japonais doit conserver une notation plérémique partielle, d'origine chinoise (les kanji).

La structure morphologique fournit également un «test» intéressant. Les langues peuvent en effet procéder en associant des éléments qui ne varient pas. Dans ce cas, tout se passe comme si à une unité lexicale de base (invariable) on ajoutait un élément (affixe), lui-même stable. On aboutit alors à une unité complexe composée de deux unités significatives complémentaires. C'est ce qui se passe notamment en japonais ou en chinois. Le français présente des cas approchant avec, par exemple, la conjugaison du verbe «rire» où l'on procède en ajoutant à une base stable «ri-» un certain nombre d'éléments (ex : «ils riaient» = «ri» + «ai» + «ent»). Si en français les différents morphèmes se fondent dans la même séquence graphique («riaient»), ce n'est pas le cas en japonais où se combinent des caractères de nature différente (kanji et kana). Là où les langues indo-européennes procèdent par amalgames, le chinois et le japonais préfèrent les juxtapositions. C'est ainsi par exemple que pour dire «aimable», le chinois écrit fera précéder le caractère signifiant «aimer» d'une particule indépendante préfixée. Cette même particule devant «rire» sera lue «risible».

La structure des langues, revue et corrigée par les aléas de l'évolution historique, détermine donc le fonctionnement des systèmes d'écriture selon une double tendance, cénémique et plérémique. Il devient alors possible de situer chacun de ces systèmes sur un continuum dont l'une des extrémités serait typiquement cénémique (alphabet, syllabaire) et l'autre extrémité, typiquement plérémique. Si ce classement ne fonctionne jamais sur le mode binaire, il permet malgré tout de

privilégier une perspective comparative en classant les systèmes d'écriture les uns par rapport aux autres.

Ces «hésitations typologiques» prennent ici toute leur signification puisque il s'agit de savoir dans quelle mesure les tendances en question impliquent, en partie au moins, des opérations cognitives différentes, notamment au cours de l'acquisition. Les représentations qui en découlent pourraient également présenter un certain intérêt en psycholinguistique, notamment par la remise en question d'idées reçues, y compris chez certains chercheurs. De nombreux usagers continuent en effet à faire comme si l'orthographe de l'anglais ou du français étaient alphabétiques, confondant ce qu'ils savent de l'alphabet avec les fonctionnements effectifs de l'orthographe. J'ai par ailleurs rappelé plus haut les limites qu'il convenait d'apporter à l'idée chère à Leibniz selon laquelle l'écriture idéographique pourrait être universelle. Entre l'utopie d'un alphabet parfaitement biunivoque et celle d'une collection d'idéogrammes translinguistiques, il y a place pour une infinité de cas de figures.

2. LES MODES DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION GRAPHIQUE

Il serait cependant bien imprudent de déduire d'une analyse linguistique des modes fonctionnels de traitement. Les études portant sur la lecture ont déjà montré que les unités significatives d'un système cénémique, les phonogrammes par exemple, pouvaient tout à fait s'appréhender comme telles (Coltheart, 1986). Il n'y aurait, de ce point de vue, aucune différence entre la perception des cinq lettres qui constituent le mot «arbre» en français et les quatre traits qui, en chinois, ont la même signification. Mais ces remarques concernent la lecture et, qui plus est, la lecture de ce que l'on appelle les adultes experts. Qu'en est-il de la production écrite ?

Pour répondre, même modestement, à une telle question, on doit disposer d'un cadre psycholinguistique élémentaire qui sera matérialisé ici par la notion de lexique orthographique interne dans lequel sont «engrammées» des connaissances orthographiques. Ce lexique ne permet sans doute pas de rendre compte de l'ensemble des phénomènes orthographiques, syntaxiques notamment, mais il porte sur le noyau dur de la compétence orthographique que sont les unités significatives d'une langue. La littérature traitant de cette question parle le plus souvent de «stockage». Même si l'on admet l'emploi métaphorique de ce terme, il serait sans doute plus judicieux de parler de «traces mnémoniques», ne serait-ce que pour tenir compte des avancées des recherches sur la mémoire qui tendent désormais à considérer que l'homme ne procède pas par stockage mais par recréation de données. «Nous n'avons pas recours à des images immuables, écrit I. Rosenfield (1989, p. 23), mais à des reconstitutions, des produits de l'imagination, à une vision du passé adaptée au moment présent». C'est pour cette raison que «engrammer (4)» est sans doute mieux adapté que «stocker» mais on peut aussi parler d'une façon plus générale de «mise en mémoire». Toute la question est alors de savoir comment sont engrammées les unités (ortho)graphiques et comment elles sont réutilisées. Cette double interrogation pourrait être formulée de la façon suivante : existe-t-il des systèmes orthographiques plus aptes que d'autres à faciliter la mise en mémoire des unités linguistiques, à faciliter leur réutilisation ? En un mot, existe-t-il des orthographes plus efficaces que d'autres ?

Il fut un temps où on situait la compétence orthographique dans un lexique interne spécifique (Ehri, 1980 ; Morton, 1980). A l'heure actuelle, on pencherait plutôt pour la présence de deux lexiques interdépendants, l'un pour la reconnaissance des mots écrits et l'autre pour leur production. Ces deux lexiques seraient en interconnexion avec le système cognitif (MacKay & al., 1987). En production, c'est surtout le lexique orthographique de sortie qui nous intéresse. Or l'acte d'écriture implique un système de gestion de l'information dont le but est de construire des manifestations linguistiques tangibles qui soient capables d'évoquer et d'agencer des mots. Cela suppose que les usagers appliquent à leurs représentations internes une série de processus opératoires permettant de passer d'un niveau virtuel à un niveau actuel. Ces transformations potentielles dépendent évidemment de la nature des unités engrammées.

On a d'abord pensé que tout acte de production graphique dépendait d'un acte de production orale à partir duquel il devenait possible de reconstruire des unités significatives. Selon ce point de vue, pour écrire le mot «chapeau», il faudrait systématiquement prendre appui sur le signifiant oral [ʃapɔ], le décomposer en phonèmes et retrouver par association les graphèmes correspondants. Les hypothèses que l'on fait aujourd'hui sont un peu différentes et résultent de l'émancipation du signifiant graphique. D'ailleurs ces opérations, outre qu'elles sont peu économiques en temps, s'accommodent fort mal des limites cénémiques qui caractérisent la plupart des systèmes d'écriture. Chez l'adulte, le lexique orthographique de sortie (désormais LOS) est donc plus sûrement une entité relativement autonome, parallèle au lexique phonologique de sortie et constituée d'unités significatives minimales (en français, les mots et les morphèmes) dont les modes de récupération sont automatisés. Pour apprendre l'orthographe, il faut donc commencer par construire ce LOS en engrammant des formes significatives minimales.

Ainsi, à chaque fois que la forme d'un mot nouveau est apprise, une entrée correspondant à ce mot est engrammée dans le LOS et par la suite, à chaque fois qu'un usager voudra écrire ce mot il devra en réactiver la représentation. C'est ce qu'on appelle l'adressage. Chaque unité significative comporte ainsi une «adresse», un lieu mental où on peut la retrouver en cas de nécessité. Il arrive cependant que les usagers aient besoin d'une forme graphique qui ne se trouve pas encore dans leur LOS ou qu'ils ne parviennent pas à y retrouver. Si la forme équivalente est disponible à l'oral, la tendance cénémique permet alors de (re)constituer ladite forme en prenant appui sur le lexique phonologique et en utilisant un système de conversion phonographique (syllabogramme ou alphabet). C'est ce qu'on appelle l'assemblage. Ce processus recouvre un nombre important d'opérations qui sont étroitement dépendantes de la tendance cénémique : segmentation d'un mot en unités constitutives, associations de ces unités avec des caractères, etc. A priori on peut donc penser que son efficacité dépend de la régularité cénémique et, au total, de son économie.

La dichotomie commode des systèmes d'écriture en tendance cénémique et tendance pléréémique pourrait permettre d'aboutir à une conclusion relativement simple : les systèmes cénémiques favorisent les procédures d'assemblage tandis que les systèmes pléréémiques nécessitent l'adressage (la mise en mémoire directe) des unités significatives. Les travaux qui cherchent à vérifier la pertinence de cette double voie de l'assemblage et de l'adressage (dite «voie duelle») infirment géné-

ralement cette conclusion. Ils constatent bien entendu la présence de la procédure d'assemblage dans les systèmes où la tendance cénémique est extrêmement forte (systèmes dits « transparents »). C'est par exemple le cas du grec (Porpodas & al., 1990) et de l'espagnol (Valle-Arroyo, 1989). Mais la procédure d'adressage n'en est pas pour autant absente, y compris chez des enfants très jeunes. Ainsi, même dans le cas d'orthographe à dominante cénémique, l'acquisition aboutit assez rapidement à la constitution d'unités significatives.

Mais le plus étonnant c'est que la théorie de la voie duelle est également validée dans les systèmes à tendance plérémique (systèmes dits « opaques »). C'est le cas des caractères kanji du japonais (Morton & Sasanuma, 1984) et des hanzi du chinois (Leong, 1989). Ces résultats ne sont pas toujours très homogènes et font certes l'objet de discussions mais on n'en observe pas moins, dans la littérature la plus récente, une nette tendance à dénoncer le mythe des écritures « soi-disant idéographiques » ainsi que le laissait entrevoir l'analyse de De Francis (1984). A l'heure actuelle, le débat porte en fait sur ce que l'on pourrait appeler la densité de la « charge phonétique » des systèmes à dominante plérémique mais il existe d'ores et déjà un consensus sur la haute systématisme de ces écritures, en relation précisément avec les langues qu'elles expriment. J'illustre ici ce point important à l'aide du chinois.

L'immense majorité des caractères chinois (80% environ) se composent de deux éléments, l'un indique le sens (radical ou clé sémantique) et l'autre la prononciation (phonétique) (5). C'est pour cette raison qu'on parle parfois de « composés sémantico-phonétiques » (Coulmas, 1989) ou plus prosaïquement de caractères « PS » ou « SP » (6), selon la position des éléments respectifs. Cette combinaison se double d'une structure graphique dont le degré de complexité dépend du nombre de traits (de un à seize). Les « mots » chinois (un ou plusieurs caractères) combinent ainsi des radicaux qui organisent, de façon toute conventionnelle, une part essentielle des champs sémantiques de référence (les méthodes d'apprentissages en citent généralement 214) et des phonétiques qui apportent une information plus ou moins précise sur la prononciation des caractères. Ces phonétiques sont cependant très nombreuses puisque De Francis avance le chiffre de 4000 mais il ajoute que la connaissance de 895 éléments permettrait d'anticiper la prononciation dans 66% des cas (De Francis, 1989). Les enfants qui apprennent à lire et à écrire le chinois peuvent bénéficier par conséquent d'une organisation qui n'est pas totalement dépourvue d'économie. Les méthodes d'apprentissage les plus récemment introduites dans les écoles chinoises insistent d'ailleurs largement sur cette économie structurale ; elles rompent avec une tradition qui voudrait que chaque caractère forme une entité autonome. Cela permet aux enfants de se servir d'exemples connus pour faire des inférences et apprendre les caractères plus rapidement (Fan & al., 1987).

D'une façon générale, on doit donc admettre que, quel que soit le système d'écriture considéré, le LOS contient des informations auxquelles on peut accéder selon deux voies : la voie directe (adressage) qui permet de récupérer des unités abstraites prêtes à l'emploi ; la voie indirecte (assemblage) qui passe par l'utilisation de règles de niveaux divers (phonographique, morphologique, analogique) permettant d'inférer une information partielle. Ce constat ne fait finalement que valider l'hypothèse de la mixité des systèmes d'écriture qui implique le choix du terme « tendance ». Il serait en effet imprudent de parler de systèmes cénémiques ou de

systèmes plérémiqes car il n'existe en fait que des systèmes mixtes qui combinent les deux tendances. Mais ces combinaisons ne sont pas pour autant équivalentes et c'est aussi pour cette raison que N. Catach (1988) utilise l'adverbe «essentiellement» dans «écritures essentiellement cénémiques» et «écritures essentiellement plérémiqes». L'orthographe du français a beau ne pas être biunivoque, elle n'en demeure pas moins «essentiellement cénémique» dans la mesure où plus de 80% de ses graphèmes correspondent à des phonèmes. En revanche, l'orthographe du chinois a beau présenter un certain degré de phonicité, en raison notamment de sa structure monosyllabique, elle n'en demeure pas moins «essentiellement plérémiqes» dans la mesure où ces syllabes sont en même temps des morphèmes. De Francis parle à son propos d'écriture «morphosyllabique».

3. AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS RESPECTIFS DES TENDANCES CÉNÉMIQUE ET PLÉRÉMIQUE

Un scripteur est d'autant plus efficace qu'il accède rapidement aux unités significatives engrammées dans son LOS. On peut donc penser qu'un système d'écriture où domine la tendance plérémiqes permet de disposer de formes graphiques directement réutilisables. Dans ce cas en effet, le matériau graphique engrammé est à peu de choses près identique au matériau réutilisé. Ainsi, et contrairement à ce qu'on pense parfois, un système d'écriture essentiellement plérémiqes n'est pas dépourvu d'efficacité mais celle-ci apparaît plutôt dans un second temps, au moment de l'utilisation. Puisque la configuration des unités que l'on met en mémoire est très proche de celle des unités que l'on a à récupérer, on peut dire en l'occurrence qu'on a affaire à une économie cognitive. Il faut cependant préciser aussitôt que cette efficacité «différée» se paie par un coût élevé de mise en mémoire. Plus les unités minimales sont significatives et plus les items à mémoriser sont nombreux. Pour que ce coût ne constitue pas un obstacle trop important, il est d'usage de poser des niveaux-seuils, à l'aide notamment des tables de fréquence, de façon à inscrire la tâche d'acquisition dans les limites du faisable. De ce point de vue, il n'est d'ailleurs pas impossible que les apparences soient trompeuses. Si l'acquisition des systèmes essentiellement plérémiqes semble si coûteuse aux Occidentaux, c'est sans doute que celle des systèmes essentiellement cénémiques est sérieusement idéalisée. En français, on ne peut décemment pas ramener l'apprentissage de l'orthographe à la maîtrise des combinaisons alphabétiques. Il existe cependant des pays où cet idéal est très proche d'être atteint (Finlande, Yougoslavie).

Au Japon, sur les 2000 kanji que nécessite la communication écrite minimale, la moitié environ est programmée à l'école primaire. Aux 46 caractères enseignés en première année primaire, s'ajoutent les 105 de la deuxième année, les 187 en troisième année, etc. (7). Un adulte japonais a cependant besoin d'un nombre plus important de caractères s'il veut simplement vivre sa vie de citoyen. C'est également le cas en Chine. Un adulte chinois cultivé doit maîtriser au moins 4000 caractères (Leong parle même de 7000 !) pour former les mots lui permettant de lire un journal et l'on estime à 3000 caractères le niveau de compétence à atteindre à la fin de la 6ème année primaire (vers 12 ans) pour avoir un niveau convenable en lecture-écriture (Lee & al., 1986).

Tous ces chiffres sont certes impressionnants et contribuent à donner une image quelque peu outrancière des exigences de l'apprentissage des écritures

essentiellement plérémiqes. Ce qui importe ici c'est tout de même que, derrière les «mots» chinois (un dictionnaire courant en compte un peu plus de 50000, comme le «Petit Robert»), il existe un système capable de faciliter la mise en mémoire des unités. À l'inverse, il faut considérer que dans les écritures essentiellement cénémiques, la polyvalence des relations entre graphèmes et phonèmes peut surcharger l'apprentissage et empêcher les règles phonogrammiques de générer des formes normées. Ce qui importe finalement pour que la comparaison soit pertinente c'est de pouvoir mesurer l'efficacité des règles cénémiques et la distance qui sépare leur mise en oeuvre systématique et les réalisations de surface.

J'ai indiqué plus haut que les écritures essentiellement plérémiqes comportaient un nombre important d'unités mais que la différence entre les formes engrammées et les formes réutilisées était minime. Ce constat implique, au sein même des systèmes essentiellement cénémiques, une double tendance qui dépend en fait du degré de mixité. Ainsi et pour comparer deux systèmes «dits» alphabétiques, l'orthographe du finnois peut se ramener à un ensemble quasi parfait de règles phonogrammiques (Branch, 1990). En revanche, en anglais, ces mêmes règles ne peuvent avoir qu'un rôle «abstrait», sous-jacent, de façon à prendre en compte une tendance plérémiqes qui n'est pas négligeable. Il est fréquent qu'un même graphème anglais soit prononcé différemment afin de noter, par la permanence graphique, le rapport de sens entre deux mots (ex : «sane» - [s e i n] / «sanity» - [s æ n i t i]).

Cette distance entre règles orthographiques et formes de surface est à la base des problèmes qui se posent en matière d'acquisition et qui conditionnent le développement du lexique orthographique. Au tout début de l'apprentissage, le LOS n'existe que sous une forme prototypique, avec notamment les quelques mots que les enfants connaissent globalement. Mais progressivement, les besoins augmentent de telle sorte qu'il faut bien trouver un mode d'organisation suffisamment économique pour que soient engrammées efficacement des milliers d'unités. Il semble que le procédé le plus efficace en la matière consiste à «greffer» les unités significatives écrites sur les unités significatives orales, via les règles phonogrammiques et l'analogie. C'est ce que L. Ehri (1980) désigne par «amalgame» et même si ces propositions théoriques peuvent être discutées quand il s'agit d'adultes, elles sont tout à fait utiles dans le domaine de l'acquisition. Pour que cet amalgame entre unités significatives orales et écrites réussisse, toutes les opérations facilitatrices sont les bienvenues. C'est à ce niveau qu'intervient le processus d'assemblage.

Plus la tendance cénémique est forte, plus l'assemblage est aisé et, ce qui ne sera pas sans conséquences, plus la conscience métalinguistique correspondante perdure. C'est ce qui se passe par exemple en Yougoslavie avec le serbo-croate où les éléments phonologiques continuent à jouer un rôle important, même chez les adultes (Turvey & al., 1984). Mais que se passe-t-il en chinois par exemple où la composante cénémique est sous-représentée ? Pour éviter que la tâche cognitive ne soit trop importante, on recourt le plus souvent à des «béquilles», c'est-à-dire à des systèmes cénémiques qui sont créés pour les besoins de la cause. Au cours des années 50, s'est développé en Chine, un mouvement en faveur d'une écriture alphabétique, encouragé d'ailleurs par le gouvernement de l'époque. Ce mouvement a abouti à la création du «pinyin», forme d'alphabet adaptée au mandarin, la langue parlée à Pékin (Beijing en pinyin). Si le mouvement de réforme a échoué, le pinyin n'a pas disparu pour autant : il est désormais utilisé dans les écoles primaires comme

moyen d'assistance dans la prononciation des caractères. Il aide les enfants à reconstituer des relations économiques entre le signifiant oral des unités significatives qu'ils connaissent et les caractères qu'ils découvrent. Une fois que le signe graphique est engrammé et donc reconnu comme tel, cette béquille phonogrammique est abandonnée. Il existe à Taïwan un procédé identique — «zhuyin fuhao» — qui remplit exactement le même rôle (Stevenson, 1987).

Au Japon les choses sont un peu différentes dans la mesure où plusieurs systèmes d'écriture coexistent. Les jeunes enfants commencent d'abord par apprendre un syllabaire d'une cinquantaine de signes (hiragana) qui, avec quelques marques diacritiques complémentaires, permet d'écrire l'ensemble des mots du japonais. Un second syllabaire (katakana) s'ajoute ensuite au premier et sert essentiellement à noter les mots d'emprunts et étrangers. Les caractères kanji, empruntés au chinois mais revus et corrigés pour les besoins de la langue japonaise, viennent ensuite s'ajouter et se spécialisent dans la notation des termes lexicaux (noms, verbes). Ils sont alors accompagnés des caractères kana dont le rôle est essentiellement grammatical. Les enfants japonais apprennent également l'alphabet occidental — le «romaji» — qui permet de noter tous les termes, scientifiques notamment, où l'usage des lettres est nécessaire. Ce qu'il importe de noter ici c'est la présence constante dans l'acquisition de l'écrit japonais d'une dimension cénémique (syllabes). Les caractères kana peuvent tout à fait, dans les premiers temps de l'apprentissage, jouer le rôle de béquille dévolu au pinyin chinois. C'est ainsi que le mot [j a m a] («montagne») qui s'écrit en japonais à l'aide d'un kanji de trois traits peut aussi s'écrire sous la forme de deux signes kana ([j a] et [m a]).

On pourrait faire des remarques du même ordre avec les systèmes consonantiques de l'arabe ou de l'hébreu qui font coexister deux formes d'écriture. La première, pointée, permet de noter l'ensemble des consonnes et des voyelles ; la seconde, non pointée, fait l'économie des voyelles brèves. Or il se trouve que le système pointé n'apparaît jamais dans l'environnement de la vie quotidienne (journaux, magazines, textes scientifiques, etc.). Il n'est employé que dans les textes religieux, les textes poétiques et les manuels scolaires. Là encore, le pointage systématique de l'ensemble des voyelles permet aux apprentis d'établir des connexions avec leurs compétences linguistiques orales. La construction progressive, en mémoire, d'unités significatives graphiques permet dans un second temps de faire l'économie d'une notation maximale. Le système fonctionne alors comme une sorte de sténographie linguistique. Mais l'efficacité et l'apparente économie de la reconnaissance ne sont possibles qu'une fois que les unités sont engrammées sans ambiguïté.

Les opérations de récupération de l'information graphique concernent en effet un ensemble d'unités dont la codification peut être perçue comme autonome par rapport à l'oral. Les opérations de mise en mémoire de l'information, en revanche, ne portent pas uniquement sur des unités graphiques mais elles se font en relation avec des unités linguistiques déjà présentes. De ce point de vue, le rôle joué par la dimension cénémique, qu'elle soit effectivement notée par le système ou qu'elle soit plus ou moins recréée pour les circonstances, confirme que l'écrit n'est pas d'emblée autonome mais qu'il s'autonomise. Le LOS constitue en quelque sorte une troisième composante qui vient s'ajouter à la composante phonologique et à la composante sémantique. Tout se passe alors comme si le renforcement des liens entre le LOS et la composante sémantique (la constitution de signes graphiques) fragilisait en

proportion celui qui unit le LOS et le lexique phonologique de sortie. L'assemblage cède la place à l'adressage qui devient progressivement le fonctionnement cognitif dominant.

Qu'en est-il du français ? D'un point de vue linguistique, la présence massive de phonogrammes (plus de 80%) fait du système d'écriture du français un système essentiellement cénémique. Il reste néanmoins, avec l'anglais, le système « alphabétique » le plus complexe, en raison notamment des distorsions qui existent entre le nombre de phonèmes (une trentaine) et de graphèmes (plus d'une centaine). De ce point de vue, on peut dire qu'un mot français constitue à chaque fois un tout spécifique, même si sa configuration cénémique aide largement à sa reconnaissance. Dans le même ordre d'idée, certains auteurs plus pessimistes soulignent que le « mot » chinois doit être reconnu à chaque fois comme un tout spécifique dans la mesure où l'élément phonétique n'apporte qu'une « vague indication » de la prononciation du caractère tandis que l'élément sémantique est encore plus imprécis (Paradis, 1989).

C'est bien autour de ce « tout spécifique » que se dessinent les différences majeures entre l'apprenti et l'expert ; en effet cette notion n'est que l'aboutissement d'un lent processus de construction cognitive. A la différence de l'expert, l'apprenti est sensible à toutes les phases intermédiaires susceptibles de soulager sa tâche d'apprentissage. Et de ce point de vue, le petit Français est à peine mieux loti que le petit Chinois. Disons simplement qu'ayant affaire à un système malgré tout alphabétique, il n'a pas besoin d'aller chercher des « béquilles » dans un système de substitution, même si les expériences « Alfonic » d'A. Martinet pourraient faire penser le contraire. Le petit Français peut donc tirer bénéfice d'un ensemble de règles de « bas niveaux » qui, même si elles n'aboutissent pas à la norme des formes de surface, recréent les conditions d'une structure intermédiaire qui n'aura plus qu'à s'affiner. Seule la tendance cénémique permet des tentatives graphiques comme celle de « bouate » (pour « boîte ») qui, bien que non normée, n'en reste pas moins plausible.

Cet avantage relatif comporte cependant un risque dont sont vraisemblablement épargnés les systèmes essentiellement plémiques. En effet, si la tendance cénémique fournit un tremplin capable de favoriser l'amalgame des unités graphiques, elle peut constituer un obstacle pour qui veut s'en affranchir. Or, il ne faut pas oublier que, dans le meilleur des cas, les mécaniques non significatives sont transitoires. Ce qui importe c'est de parvenir à construire un ensemble utile d'unités automatisées et significatives. Les chercheurs qui s'intéressent aux difficultés de l'apprentissage de l'écrit et à sa pathologie montrent bien que si l'accès à la « logique » alphabétique pose parfois des problèmes insurmontables, le passage à la logique « orthographique » n'en pose pas moins (Frith, 1985). Or qu'est-ce que cette logique orthographique sinon précisément le moment où la connaissance orthographique se constitue en signes-mots et non plus en règles phonogrammiques.

Toute la difficulté de l'apprentissage de systèmes d'écriture où la tendance cénémique se heurte à une polyvalence extrêmement forte (français ou anglais) vient du constant double rôle joué par les cénèmes. A la fois unités non significatives à part entière et constituant d'une unité significative, ils présentent une sorte de double identité, comme les vase-profiles de Rubin que l'on peut, selon les cas, percevoir comme un vase ou comme deux profils humains. Dans les systèmes

essentiellement plérémiqes, le problème ne se pose pas dans les mêmes termes car la fonction cénémique transitoire s'efface plus rapidement devant la logique de la significativité. Ainsi, les enfants chinois oublient progressivement les principes élémentaires du pinyin dont ils se sont servis : «plus l'enfant est âgé moins bonne est sa connaissance du pinyin. Celle-ci cesse même de jouer complètement son rôle de béquille lorsque l'élève entre dans l'enseignement secondaire et à l'université» (Dai Boa-yun & Lu Ji-ping, 1985). On pourrait faire des remarques identiques à propos du japonais où les signes kana se spécialisent et aussi des systèmes pointés de l'hébreu et de l'arabe où il se produit une véritable transformation graphique.

4. CONCLUSION

Pour comparer le «poids» respectif que les systèmes d'écriture font peser sur l'acte d'écriture, il faut avant tout distinguer les degrés de maîtrise. Plus on a affaire à des usagers compétents qui ont automatisé leurs compétences et plus les systèmes se valent. La prédominance des opérations de récupération portant sur des unités significatives produit en quelque sorte une «standardisation» des LOS. Dans le domaine de l'acquisition, il en va autrement et la tendance cénémique procure, à n'en pas douter, une amorce extrêmement efficace pour engrammer les unités significatives, à la condition toutefois que les règles phonogrammiques ne fassent pas par la suite écran à la constitution desdites unités. De ce point de vue, il ne semble pas exister de système d'écriture idéal. Il ne s'agit pas en effet de juger un système sur les avantages qu'il procure lors des seules opérations de mise en mémoire mais aussi de voir, en amont, quelle efficacité il offre aux usagers qui se servent des compétences ainsi engrammées, quand ce n'est plus la rentabilité ou la biunivocité des règles qui importe, mais l'identité du signe graphique.

Cela dit, si la tendance cénémique ne présente pas forcément un avantage aussi décisif que le souhaiteraient les défenseurs inconditionnels de la «logique alphabétique», elle favorise certaines opérations dont on aurait tort de se priver. C'est le cas notamment de ce que j'appellerai l'anticipation cognitive. Les règles cénémiques permettent en effet d'adopter une attitude créatrice à l'égard de la compétence graphique, ainsi qu'en témoigne l'ensemble des travaux sur les orthographes inventées. Jusqu'à preuve du contraire, cet aspect constitue une originalité des systèmes à tendance cénémique. Les résultats obtenus, notamment par E. Ferreiro (1988), vont dans le sens d'une globalisation de l'acte d'écrire. L'apprentissage de l'orthographe doit se faire en même temps que celui, plus général, de la production écrite. Mais cette coexistence n'est possible que si l'on accepte de donner droit de cité à «la créativité cénémique» de façon à tirer profit de routines transitoires. L'anticipation cognitive ainsi autorisée ne saurait à elle seule aboutir à la mise en place d'une compétence orthographique pertinente mais elle en constitue sans aucun doute un préalable tout à fait intéressant. Elle permet au moins d'éviter un recours trop systématique à l'apprentissage de listes dont les systèmes à tendance plérémiqes nous indiquent les limites.

Juin 1991

NOTES

- (1) Le présent numéro apporte cependant la preuve que cette tendance «dure» doit être sérieusement remise en question.
- (2) L. Hjelmslev définit le cénème comme la plus petite unité non significative et le plérème comme la plus petite unité significative. Cette conception abstraite présente l'avantage de ne pas distinguer a priori l'oral et l'écrit.
- (3) Les études qui portent sur l'histoire de l'orthographe française font état des éternels conflits entre les options cénémiques (noter le sonore) et les options étymologiques qui privilégient l'entité-mot. [Sur cette question, voir par ex. Citton, Y. & Wyss, A. (1989), **Les doctrines orthographiques du XVIème s. en France**, Droz.]
- (4) Ce terme a été créé au début du siècle sur le radical «gramme» qui signifie ici «trace».
- (5) Dès 1969, dans un article précurseur, M. Coyaoud notait déjà le caractère «partiellement distinctifs» des caractères chinois. [Voir Martinet, A., dir., **La Linguistique. Guide alphabétique**, Denoël, p. 147]
- (6) S valant pour «sémantique» et P pour «phonétique».
- (7) Voir par exemple **A guide to reading and writing Japanese**, 49ème éd., 1984, p. 14.

BIBLIOGRAPHIE

- BRANCH, M. (1990), «Finnish», dans B. Comrie, ed., **The Major Languages of Eastern Europe**, London : RKP, 201-226.
- CATACH, N. (1979), «La graphème», **Pratiques** n° 25, 21-32.
- CATACH, N. (1988), «L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime», dans N. Catach, dir., **Pour une théorie de la langue écrite**, Actes de la Table Ronde internationale C.N.R.S.-H.E.S.O., Editions du C.N.R.S.
- COLTHEART, M. (1986), «Graphemics and visual word recognition», dans G. Augst, **New Trends in Graphemics and Orthography**, De Gruyter, 326-340.
- COULMAS, F. (1989), **The Writing Systems of the World**, Oxford : Basil Blackwell.
- DAI BOA-YUN & LU JI-PING (1985), «La réforme de l'enseignement de la lecture dans le primaire en Chine», UNESCO, **Perspectives**, n° 53, 113-122.
- DEFRANCIS, J. (1984), **The Chinese Language**, University of Hawaii Press.
- DEFRANCIS, J. (1989), **Visible Speech. The diverse oneness of writing systems**, Honolulu : University of Hawaii Press.
- EHRI, L.C. (1980), «The development of orthographic images», dans U. Frith, ed., **Cognitive Processes in Spelling**, New York : Academic Press, 311-338.
- FAN, L., TONG, L., & SONG, J. (1987), «The characteristics of Chinese language and children's learning to read and write», dans D. Wagner, ed., **The Future of Literacy in a Changing World**, Oxford : Pergamon Press.
- FERREIRO, E. (1988), «L'écriture avant la lettre», dans H. Sinclair, dir., **La production de notations chez le jeune enfant**, Paris : PUF, 17-70.
- FRITH, U. (1985), «Beneath the surface of developmental dyslexia», dans K.E. Patterson & al., eds., **Surface Dyslexia : Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Ass., 301-330.

- HJELMSLEV, L. (1959), **Essais linguistiques**, Ed. de Minuit.
- LEE, S., STIGLE, J.W. & STEVENSON, H.W. (1986), «Beginning reading in Chinese and English», dans B.R. Foorman & A.W. Siegel, eds., **Acquisition of Reading Skills : Cultural Constraints and Cognitive Universals**, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Ass.
- LEONG, C.K. (1989), «Reading and reading difficulties in a morphemic script», dans P.G. Aaron & R.M. Joshi, eds., **Reading and writing disorders in different orthographic systems**, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 267-282.
- MACKAY, D.G., ALLPORT, A., PRINZ, W. & SCHEERER, E. (1987), «Relationships and modules within language perception and production : An introduction», dans A. Allport & al., eds., **Language Perception and Production : Relationships between Listening, Speaking, Reading, and Writing**, New York : Academic Press, 1-18.
- MARGOULIÈS, G. (1957), **La langue et l'écriture chinoise**, Payot.
- MORTON, J. (1980), «The logogen model and orthographic structure», dans U. Frith, Ed., **Cognitive Processes in Spelling**, New York, Academic Press, 117-134.
- MORTON J. & SASANUMA S. (1984), «Lexical access in Japanese», dans L. Henderson, ed., **Orthographies and Reading**, Londres : Lawrence Erlbaum Ass., 25-42.
- PARADIS, M. (1989), «Linguistic parameters in the diagnosis of dyslexia in Japanese and Chinese», dans P.G. Aaron & R.M. Joshi, eds., **Reading and writing disorders in different orthographic systems**, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 231-266.
- PORPODAS, C.D., PANTELIS, S.N. & HANTZIOU, E. (1990), «Phonological and lexical encoding processes in beginning readers : effects of age and word characteristics», **Reading and Writing**, Dordrecht : Kluwer Academic Publish., vol. 2, 3, 197-208.
- RICHAUDEAU, F. (1976), **La lisibilité**, Retz.
- ROSENFELD, I. (1989), **L'invention de la mémoire**, ESHEL.
- STEVENSON H.W. (1987), «Children's problems in learning to read Chinese, Japanese and English», dans D. Wagner, ed., **The Future of Literacy in a Changing World**, Oxford, Pergamon Press, 131-150.
- TURVEY M.T., FELDMAN L.B., & LUKATELA G. (1984), «The Serbo-Croatian orthography constrains the reader to a phonologically analytic strategy», dans L. Henderson, ed., **Orthographies and Reading**, Londres, Lawrence Erlbaum Ass., 81-90.
- VALLE-ARROYO, F. (1989), «Reading errors in Spanish», dans P.G. Aaron & R.M. Joshi, eds., **Reading and writing disorders in different orthographic systems**, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 163-176.

LA LINGUISTIQUE GÉNÉTIQUE : UNE AUTRE ENTRÉE DANS LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Claudine FABRE
Université de PERPIGNAN

Résumé : La linguistique-génétique, encore peu connue des didacticiens, est l'une des entrées nécessaires dans l'analyse des processus d'écriture. Les travaux de l'ITEM-CNRS peuvent induire d'autres questionnements des pratiques de l'écrit : par quels enchaînements, selon quelles séquences écrit-on ? En quoi l'activité générale de langage se matérialise-t-elle dans la scription ? Ainsi les opérations : remplacer, ajouter, supprimer, déplacer qui gouvernent les ratures se retrouvent-elles dans l'activité d'apprenants comme dans celle d'«experts» écrivains. De même l'approche de la textualité. A l'inverse du modèle dominant, la linguistique-génétique appréhende les opérations linguistiques à partir de micro-analyses par lesquelles on accède aux niveaux d'organisation textuelle plus importants.

Parmi les pistes de recherche à explorer plus avant, l'auteur cite : la cohésion et la connexité, la textualité et la typologie des textes, les aspects de l'écrit en tant qu'ils intéressent une théorie de la production d'écrit comme activité de langage et comme activité cognitive.

La variation entre sujets (sexe, classes sociales, styles d'apprentissages...), celle du «contexte d'usage» des écrits (en classe/ à la maison, pour les pairs/ pour d'autres...), celle des types textuels entraînés par la situation de production, sont chacune constitutives de la compétence scripturale : l'individuel y a sa part aussi bien que le culturel (1), l'interpersonnel (communiquer de façon efficace) y devient intérieur à la personne (émergence et essai de «règles», langagières et pragmatiques, utiles à cette communication). Les degrés même de cette compétence interne se définissent en fonction de besoins sociaux, lesquels, de façon plus ou moins médiante, plus ou moins cohérente, agissent sur les structures et les représentations scolaires à travers quoi se fabriquent les scripteurs...

Admettre que la variation est inhérente au langage, écrit ou oral, entraîne ainsi à prendre en compte une pluralité de modèles, et de grande complexité (cf : E. ROULET, 1990), à pratiquer la «centration sur l'apprenant», ou sur l'hétérogénéité des situations, ou sur celle, qui en résulte, des genres discursifs. Cet ensemble s'avère d'un traitement didactique difficile, et peut entraîner, non seulement des «blancs» inévitables, mais aussi un éclectisme non conscient, ou tout au moins peu construit théoriquement (2). Ceci m'est apparu assez souvent, depuis la rentrée de 90, lors de plusieurs rencontres entre chercheurs et enseignants travaillant tous sur l'écrit, tous plutôt bien informés des travaux actuels, et néanmoins quelquefois en difficulté pour situer la pertinence, la plasticité, les interactions ou les contradictions des modèles allégués lors des échanges.

Cet article s'est donc construit «en situation» : il ne s'agit ni d'un compte rendu de recherche, ni d'une réflexion achevée, mais plutôt d'un bilan, provisoire et partiel, à partir de questions, récurrentes, qui touchent la compétence scripturale et l'activité de production d'écrits, envisagées à partir de l'ensemble : écriture + réécriture. Je me propose d'évoquer quelques uns de ces points d'achoppement tels que je les ai perçus. Je voudrais aussi poser qu'il existe sans doute plusieurs «entrées» dans l'analyse des processus d'écriture, et que la linguistique-génétique, encore peu connue parmi les didacticiens, est à coup sûr l'une d'elles.

1. CARACTÈRES DE LA COMMUNICATION ÉCRITE / COMPÉTENCES SCRIPTURALES

Du point de vue de la communication, l'aspect multidimensionnel de la production d'écrit peut se ramener à deux «pôles» (3) :

- un pôle individuel, puisqu'on écrit à cause d'une absence, et dans une situation objectivement monologique et unique, même si les altérations (4) de genèse se laissent interpréter comme les indices d'un dialogue ;
- un pôle social, puisque tout écrit est déterminé par ses conditions de production, qu'il est pris dans une interlocution symbolique ou imaginaire, et qu'il doit se détacher de sa source afin d'être communiqué.

Si l'aspect social est privilégié, sociolinguistes et didacticiens font surtout référence à LABOV ou à VYGOTSKY, comme c'est le cas dans bon nombre de recherches nord-américaines, ou dans celles conduites à Genève par J.-P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY. Celles-ci ont été largement diffusées en France, en particulier par REPERES, et je n'y reviendrai pas davantage ici.

Si l'on insiste sur le «pôle individuel», la référence au groupe «Manuscrits et linguistique» de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes (C.N.R.S.), et aux analyses publiées par A. GRESILLON et J.-L. LEBRAVE (5), s'avère indispensable. En effet, bien qu'ils étudient surtout les avant-textes d'écrivains, ceux-ci s'intéressent aux processus en jeu dans toute écriture, et illustrent qu'avant d'être socialisé, tout écrit est un «soliscrit (...) dont le destinataire et le destinataire se confondent» (6).

Ce «pôle» de recherches en sciences du langage a été fort peu sollicité jusqu'à présent dans la réflexion didactique (cf cependant le n° de PRATIQUES). Pourtant, ayant eu la chance de contacter l'I.T.E.M. en 1984, j'ai pu adapter sa méthodologie à l'observation des écrits scolaires (7), à diverses hypothèses concernant le développement des activités scripturales chez l'enfant, et vérifier la fécondité de ses orientations une fois transférées en contexte d'apprentissage. La diffusion et la discussion de cette méthodologie permettraient de mieux interroger les pratiques, et surtout de déplacer les questions ou modèles aujourd'hui dominants. On pourrait ainsi reformuler «comment écrit-on ?» en : «par quels enchaînements ? selon quelles séquences ?» ; et «qu'est-ce qu'écrire ?» au moyen de : «en quoi l'activité générale de langage est-elle présente, matérialisée, dans la scription ? en quoi est-elle contrainte ici à des modalités particulières (mais qui ont aussi à leur niveau un degré restreint de généralité) ?»

S'il est donc certain que la communication écrite peut s'étudier dans toutes les sciences humaines, et le cas échéant avec des points de vue différents à l'intérieur d'une même discipline, cela ne manque pas de poser des questions cruciales :

- a) peut-on supposer qu'il y a homologie entre les composantes de la communication écrite et les compétences scripturales permettant de réaliser celle-ci ? Entre autres, est-on justifié par ce que l'on sait des premières à «polariser» l'émergence des secondes sur les seuls aspects sociaux ?
- b) les modèles ont chacun une validité par rapport aux problématiques de leur champ scientifique d'origine, certes, mais lorsqu'ils sont convoqués hors de ce champ, à quoi tient la plus ou moins grande légitimation dont ils jouissent dans un milieu donné ? Existe-t-il, pour la didactique de la production d'écrit, des disciplines de référence non seulement plus opératoires, mais aussi plus légitimes (ou plus légitimantes ?) que d'autres ? A quoi tient qu'un certain modèle soit repris sans cesse, cité par tous ? Et qu'il reste longuement fécond, ou tout au moins nécessaire ? Qu'on songe au succès des schémas de FLOWER & HAYES (1981), HAYES et al. (1987) par exemple (8), venus de la psychologie cognitive, et dont le premier est, pour ainsi dire, rituel en didactique de l'écrit.
- c) au contact de plusieurs champs disciplinaires, comment repérer les emprunts ? comment contrôler leurs effets ? comment éviter la dilution ou la réification de concepts avant tout problématiques ?

C'est en effet une conséquence de la complexité des processus scripturaux, et de la mobilisation de nombreux champs du savoir : les différentes recherches pratiquent l'emprunt généralisé ; on travaille sur le schéma de X, reformulé par Y ; on reprend des termes, des concepts, et on ne peut toujours revenir sur leur source, sur leurs conditions de production, sur ce qui change quand on les transfère... (Et il existe des transferts bien matériels : qu'est-ce qui se modifie, de façon insue, quand un modèle traverse l'Atlantique ?). Notons que ces effets d'emprunt ne relèvent pas seulement de la dynamique qui accompagne tout échange langagier. Il existe des blancs, ou des consensus, qui sont autant d'indices de «l'air du temps» : tenant pour validé tel ou tel résultat, on ne reconstitue plus dans quel contexte il s'est formé, ni quelles procédures sont exigées pour qu'il y parvienne. J'ai ainsi lu, il y a peu, dans une bonne revue pédagogique, une étude sur les manuscrits d'écrivains qui pouvait laisser croire qu'on se procurait ceux-ci au supermarché : rien n'évoquait le travail du lecteur-analyste qui les rend lisibles pour d'autres, ni le groupe de recherche qui soutient un tel travail, ni le caractère lacunaire et problématique, nettement affiché, des analyses qui en découlent (celles-ci, en fait, construisent «un système de représentation» précise J.-L. LEBRAVE).

Sans faire à plaisir du sous-Bourdieu, on peut alors rappeler que l'histoire d'une discipline fait partie intégrante de celle-ci, et que la provenance et la datation d'un concept sont rarement sans effet sur ce qu'il advient de lui lorsqu'il circule. Il paraît donc indispensable de reconnaître et de peser les filiations ; de distinguer entre le domaine d'exercice des compétences (la communication par l'écrit) et la qualité de celles-ci, ... surtout quand il s'agit de construire une discipline nouvelle.

2. DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES À DEUX VITESSES ?

«Experts» / «Non-experts»

Ayant tenté d'approcher la production d'écrits scolaires en y essayant les méthodes d'analyse appliquées par l'I.T.E.M. aux manuscrits d'écrivains, j'ai souvent entendu dire qu'entre les apprentis et les génies, les compétences scripturales, les situations de production, étaient si dissemblables qu'on ne pouvait les appréhender ni selon les mêmes modèles, ni à l'aide des mêmes outils.

Un tel argument, venant d'enseignants ou de chercheurs, traduit-il une «balkanisation», méthodologique et théorique, de la didactique de l'écrit ? Certes, il est clair que l'acquisition-apprentissage constitue à soi seul un certain secteur d'étude, et une variable fondamentale, comme de leur côté les usages artistiques de l'écrit en constituent d'autres. Mais cela suffit-il pour qu'on renonce à saisir, à travers les uns et les autres, les phénomènes généraux de l'énonciation écrite, les processus élémentaires, obligés, par lesquels passent aussi bien les «experts» que les débutants ? Saisir «l'invariance dans la variation», n'est-ce pas l'un des objectifs non seulement du linguiste, mais de tout chercheur ? La didactique n'aurait-elle rien à y gagner ?

Il ne viendrait pourtant aujourd'hui à l'idée de personne de soutenir que l'approche phonologique des premières productions orales est contestable parce que le babil du nourrisson diffère fort d'un discours de réception à l'Académie française, ou de n'importe quel discours articulé par un adulte ! Malgré les différences qualitatives qui les opposent, ces réalisations peuvent être étudiées par des méthodes comportant de larges parties communes, à savoir le recours aux analyses phonologiques, prosodiques, ou pragmatiques. De même, ce qui est commun aux écoliers et aux écrivains, bien que cela diffère en quantité et en qualité, ce sont des opérations de langage fondamentales : remplacer, ajouter, supprimer, déplacer, qui deviennent manifestes à l'occasion d'une rature, mais qui se trouvent aussi sans cesse présentes dans tout discours suivi, oral ou écrit, et sans lesquelles aucune expression articulée verbalement ne pourrait se développer. Il n'est pour s'en convaincre que de relire les analyses de l'interrogation, de la négation ... proposées par le premier Chomsky, d'ouvrir un traité de rhétorique, ou tout simplement de manipuler les touches d'un traitement de texte (9). Et puisqu'il s'agit de capacités saisies à travers des performances, notons qu'on peut relever, au ras des textes, nombre d'autres procédures communes aux débutants et aux scripteurs exceptionnels (10).

Essayer aux productions d'écoliers une méthodologie «qui marche» sur les manuscrits d'écrivains, ce n'est donc pas créditer les premiers d'une hypercompétence de rêve, ni, tout au contraire, survaloriser l'«échec» relatif que marquent certaines ratures, ni enfin faire comme si tous les apprenants allaient devenir des scripteurs professionnels ; c'est seulement poser que, même si leurs performances de débutants sont jugées faibles, ils n'en sont pas moins, comme les seconds, des êtres de langage, appréhendant celui-ci à travers ses fonctionnements les plus généraux.

«Formel» / «Textuel»

Il est banal de remarquer qu'au cours du XX^e siècle, l'intérêt en linguistique, s'est déplacé des plus petites unités, phonèmes et morphèmes, jusqu'à des unités

plus larges, dont le caractère discret est moins net, les textes. Les grammaires textuelles ont suscité un vif intérêt en didactique de l'écrit, d'autant qu'elles s'intègrent bien à un enseignement qui privilégie la communication. En même temps, la grammaire de phrase a souffert d'un discrédit certain, et sa contribution aux grammaires textuelles a pu quelquefois être mal estimée, malgré des synthèses linguistiques particulièrement claires sur ce point (11).

À la suite de certains auteurs (FAIGLEY & WITTE, 1981), (12), on a par ailleurs proposé d'analyser les modifications d'écriture en «changements de surface», (orthographe, ponctuation, entre autres), et «changements textuels», correspondant en général à des variantes dans le lexique, la syntaxe, le plan, le rythme... Les premiers n'affecteraient pas, ou peu, le sens d'un texte, les seconds seuls feraient vraiment travailler ce sens. À partir de cette taxinomie, les mêmes auteurs trouvent que les scripteurs les plus compétents («experts») travaillent leurs écrits au plus haut niveau, celui de la globalité textuelle, tandis que les «non experts», qui ne semblent pas accéder à une vue d'ensemble de leur production, demeurent pris dans des problèmes très formels, et ne parviennent pas à mettre à distance la linéarité.

Pourquoi évoquer ces derniers travaux ? Parce qu'ils sont aujourd'hui très connus, et qu'ils peuvent bien injustement fortifier l'idée qu'il y aurait un moment (celui des premiers apprentissages), et un lieu (l'école élémentaire) pour pratiquer l'écriture sous ses aspects les plus littéraires (formels), tandis que l'approche de la textualité, le plein exercice du sens, conviendraient mieux, plus tard, à des producteurs «experts».

Mais si l'on admet que les interactions entre les diverses composantes du savoir-écrire, et les enchaînements entre procès d'écriture sont peu connus, il est prudent de considérer de façon moins dichotomique les productions d'apprenants (7) : le «formel» peut toujours y influencer le «textuel», et il n'y existe probablement pas de degré zéro de la compétence textuelle.

Il est courant d'observer cela dès le Cours préparatoire : on y voit des brouillons, lacunaires au plan lexical, comporter des «marque-place» qui seront comblés après discussion avec l'institutrice. En pareil cas, un premier enchaînement discursif dessine le schéma textuel, tandis que les blancs qu'il comporte correspondent à autant de pauses métalinguistiques aboutissant lors d'une deuxième ou troisième version, grâce à l'inscription de l'oral et au guidage pédagogique. C'est alors l'impossibilité d'inscrire formellement une unité du discours qui a permis de peser sa pertinence, de lui chercher des paraphrases, et, le cas échéant, d'ajouter à son contexte droit ou gauche, et de faire jouer de nouvelles interprétations. Cette conjonction du textuel et du formel, ces choix parmi les possibles, et le recours à l'altérité (incarnée, de façon exceptionnelle dans ce cas-limite, par une personne co-présente) esquissent alors dès le C.P. la démarche de relecture-révision-réécriture. D'autres marques d'opérations d'écriture sont interprétables dans le même sens aux divers niveaux de l'école élémentaire.

Étant donné le peu que nous savons sur l'ensemble de ces processus, et de leurs enchaînements, on pourrait essayer d'intégrer et de dépasser les travaux disponibles en examinant deux questions : 1) l'opposition «experts» / «non-experts», construite sur les performances des scripteurs, et largement descriptive, est-elle encore des plus utiles pour analyser la compétence scripturale, au sens où celle-ci serait une capacité de langage commune aux uns et aux autres ? 2) l'opposition «formel» / «textuel», qui repose sur l'hypothèse discutable de «changements avec

conservation du sens» (12), et sur une indistinction gênante entre «sens» et «référence», est-elle encore opératoire au niveau de la recherche en didactique, dès lors que le deuxième terme a aujourd'hui été traité par de nombreux travaux ?

3. LA LINGUISTIQUE-GÉNÉTIQUE : UNE RÉFÉRENCE POUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Si la linguistique est bien l'un des champs théoriques concernés par la didactique de l'écrit, elle y paraît pourtant peu sollicitée dans ce qu'elle offre aujourd'hui de plus original. Les bibliographies par exemple peuvent y ignorer tout-à-fait un secteur, la linguistique-génétique de la production textuelle, pourtant productif de nouvelles orientations dans le champ concerné. En effet, les opérations de langage à l'œuvre dans l'écriture et la réécriture ont surtout été étudiées, en France, par les analystes des avant-textes littéraires ; ils ont reconstitué, de manière fine, des parcours d'écriture particuliers, et les nombreux points communs à toute scription, mais ne se sont pas proposés la tâche de construire un vaste modèle :

«...vouloir appréhender les opérations linguistiques des réécritures nécessite des micro-analyses. C'est seulement grâce à elles qu'on pourra accéder aux niveaux d'organisation textuelle plus importants.» Almuth GRESILLON, *Proust à la lettre*, p. 28.

Au contraire, si HAYES & FLOWER (8) décomposent en diverses zones la composition-production, ils ne montrent pas comment les séquences de production s'enchaînent, et ne s'intéressent pas au détail des réalisations langagières. Ils proposent un modèle traitant de stratégies et de processus psycholinguistiques, alors que les observables disponibles sont constitués par des conduites, gestuelles et verbales, des traces matérielles laissées sur un support, dont l'interprétation, même aidée par un dialogue, un questionnaire, ou un «programme d'incitation», reste toujours en partie lacunaire et hypothétique. (Rappelons ici que l'intersubjectivité est inhérente à toute recherche en sciences humaines, et que ni les quantifications, ni la multiplicité des «entrées» ne permettent de l'éviter ; ce fait n'empêche pas, bien entendu, de réguler et d'objectiver son fonctionnement).

La linguistique-génétique de la production textuelle

Il s'agit d'un secteur de recherche représenté dans plusieurs pays. En France, elle est illustrée par les travaux de divers secteurs du CNRS, dont le groupe «Manuscrits et linguistique» de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes, attaché à la Bibliothèque nationale. Fondé par Louis HAY, il est aujourd'hui dirigé par Almuth GRESILLON. Y collaborent Jean-Louis LEBRAVE, Jacques ANIS, Catherine VIOLLET... mais des chercheurs comme Josette REY-DEBOVE, Henri MITTERRAND, Catherine FUCHS, Jean PEYTARD, entre autres, ont publié dans le même champ, et quelquefois avec les premiers (13). Il existe aussi d'autres manuscritologues à l'Université de Besançon et à celle d'Aix-en-Provence.

La linguistique-génétique analyse les manuscrits qui préexistent à un texte fini, et permettent de reconstituer en partie sa genèse. Se référant aux théories générales de l'énonciation (BENVENISTE, CULIOLI), elle s'efforce de cerner les particularités

de celle-ci lors de l'activité scripturale : ratures et reformulations y sont prises comme les traces des débats internes du scripteur, et des choix effectués en cours de scription. Elle établit différents états de texte, rendus lisibles par le chercheur, retrouve leur succession chronologique, en propose des analyses comparatives et des interprétations. Il est alors clair que les propositions interprétatives relèvent d'une théorie de l'écriture, aussi bien que du rapport de deux subjectivités lors de la lecture-analyse :

«...cette construction d'un système de représentation suppose qu'on se détache de la matérialité des traces graphiques pour en donner une interprétation : démarche forcément hypothétique et tributaire de la subjectivité de l'analyste» J.-L. LEBRAVE, p. 144 (13 d).

L'objectif de ces recherches est double : 1) travaillant sur des avant-textes d'écrivains, éclairer des conduites de production particulières, celles de scripteurs exceptionnels ; 2) mettant en évidence les phénomènes généraux de l'énonciation écrite, éclairer aussi comment écrivent les scripteurs non exceptionnels, et en particulier les apprenants.

L'analyse en opérations de langage

«On peut poser que l'activité de réécriture peut être réduite à un petit nombre d'opérations simples : étant donné un fragment de texte écrit, on peut opérer sur lui des ajouts, des suppressions, des substitutions, des déplacements...» J.-L. LEBRAVE, p. 146 (13 d).

Les ratures, présentes dans les avant-textes, constituent des indices objectifs de la genèse : elles marquent les points où la mise en mots s'est interrompue, où elle a fait place à une recherche langagière, où plusieurs solutions ont semblé acceptables. Elles permettent donc de repérer des lieux remarquables, de divergence, de réorientation, d'activités métalinguistiques ou métadiscursives plus ou moins intenses.

La plupart des chercheurs proposent de classer les ratures (ou marques de ces modifications de genèse) selon les critères suivants :

- a) ou bien elles renvoient à des modifications immédiates, lorsqu'elles se produisent «au fil de la plume», pendant la production du premier état d'un texte ; ou bien à des modifications différées, lorsqu'elles se produisent lors d'une «relecture», quand un certain état de texte a déjà été achevé. D'après plusieurs enquêtes effectuées en Amérique du Nord, les dernières caractérisent surtout les scripteurs les plus expérimentés, capables de s'extraire du «mot à mot», et de considérer globalement leur énoncé ;
- b) ou bien leur incidence concerne les plus petites unités (corrections d'orthographe ou de morpho-syntaxe, changement de format des caractères, certaines variantes de ponctuation...), ou bien leur incidence affecte nettement le contenu (un accident peut être dit «accrochage» ou «catastrophe»). Comme on l'a vu plus haut, il faut remarquer cependant que la distinction entre corrections de contenu et corrections formelles n'est pas toujours

claire. En effet, chaque fois que l'on se demande s'il y a ou non synonymie (relation entre deux formes différentes ayant un même signifié), on manque de critères sûrs pour décider qu'une modification ne touche que l'expression ;

c) les ratures se répartissent selon quatre types qui correspondent à des opérations de langage :

1. le remplacement (substitution ou commutation) : un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte

Ex. : il te faut / pour les pneus des clous /
il te faut / des pneus cloutés /

2. l'ajout : un élément langagier apparaît, dans un état de texte, sans se substituer à aucun élément d'une version précédente

Ex. : un jour
un jour formidable

3. la suppression : un élément langagier, présent dans un état de texte, est effacé sans qu'aucun élément ne le remplace dans une version ultérieure

Ex. : elle gambadait dans la neige ; et tout à coup elle s'enfonçait dans la neige

elle gambadait dans la neige ; et tout à coup elle s'enfonçait

4. le déplacement : un élément langagier qui, lors d'un état de texte, apparaît dans une certaine séquence textuelle change d'environnement dans un autre état de texte

Ex. : le petit garçon
le garçon petit.

Cette typologie, présentée ici sommairement, peut être réinvestie, non seulement pour observer des brouillons, mais aussi pour comprendre toute production langagière non interrompue, et pour proposer des exercices ou des jeux visant à faire produire.

Enfin la prise en compte des opérations de langage (visibles dans les ratures, mais qui ne s'y réduisent pas), oblige à s'interroger sur la construction du sens lors de la scription : écrire, est-ce plutôt traduire en mots un projet préexistant, ou est-ce plutôt le modifier sans cesse, de sorte qu'il se trouve partiellement créé-découvert au fil de l'écriture ?

CONCLUSIONS PROVISOIRES

1. Si la pluralité des points de vue sur la production est inévitable, de même peut-être que la pratique de l'emprunt, il paraît indispensable de réagir contre la méconnaissance des filiations, et la perte de l'histoire des modèles. Celles-ci se traduisent souvent par des reprises de termes hors de toute justification des partis pris théoriques (ou des « blancs ») que ceux-ci véhiculent.

On peut ainsi estimer comme un balisage du champ théorique à construire le souci de rigueur terminologique (14).

2. Dans l'état actuel des recherches, il existe, en matière de production d'écrits, des sous-domaines bien explorés et des sous-domaines qui ne le sont pas. Parmi les premiers, on peut citer tout ce qui relève de la cohésion et de la connexité, et à un moindre degré, de la textualité au sens large, et de la typologie des textes (sur ce dernier thème, il existe des projets et des programmes de recherche, même si les résultats n'ont pas encore été obtenus ou publiés). Parmi les seconds, figurent à l'évidence les aspects référentiels de l'écrit : niveau prédicatif et niveau lexico-notionnel dans la théorie de CULIOLI (15). Or ceux-ci intéressent à la fois une théorie de la production d'écrit comme activité de langage (cf la linguistique-génétique) et comme activité cognitive (16) ; en revanche, la «communication» n'y est pas au premier plan. Est-ce ce qui fait que les chercheurs en didactique n'en disent rien ?
3. A ma connaissance, il n'existe aujourd'hui en France aucun lieu institutionnel qui mette en contact ou fédère les diverses recherches sur l'écrit. Faut-il ou non souhaiter qu'il en existe un ?

Juin 1991

NOTES

- (1) FARR Marcia (ed) *Advances in Writing Research*, vol. 1, *Children's Early Writing Development*, 1985, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 349 p., (Introduction, p. XI)
- (2) Sur la question de l'éclectisme en didactique, cf la communication de C. PUREN : «Didactique des langues étrangères : de la perspective à la prospective», Communication au Congrès sur l'enseignement des langues, Barcelone, 27 février 1991
- (3) HAY, L. (1986) «Ecrire ou communiquer ?», *Littérature*, 62, p.116
- (4) PEYTARD, J. (1986) «Variantes et change des instances textuelles» dans le tome IV des *Communistes* (Problèmes de méthodologie), *Recherches croisées Aragon/Elsa Triolet* 1, p. 153, Fonds Elsa Triolet-Aragon du CNRS
- (5) GRESILLON, A. (1989) «Fonctions du langage et genèse du texte», *La Naissance du texte*, Paris, Corti, pp. 177-192,
(1990) «Les silences du manuscrit», *Edition critique et critique génétique*, Université de Sao Paulo, pp. 89-109
- LEBRAVE, J.-L. (1982) «Comment écrit-on ?», *Actes du Colloque Domaine et Objectifs de la recherche cognitive*, Nancy, pp. 87-107
cf aussi note 13
- (6) ANIS, J. (1983) «Préparatifs d'un texte : La fabrique du pré de Francis Ponge», *Langages*, 61, p. 81
- (7) FABRE, C. - (1987) «Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires», Thèse de doctorat d'Etat, Université de la Sorbonne- Paris V
- (1990) «Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture», CEDITEL, l'Atelier du Texte, 2 place Léon Martin, Grenoble, 38000, 233 p. Le chapitre 3, «L'analyse des avant-textes d'écrivains» présente les choix théoriques et méthodologiques de l'Institut des Textes et Manuscrits modernes ; les chap. 6, 7, 8, 9, adaptent ceux-ci à l'analyse de copies et brouillons scolaires (6-11 ans).

- (8) FLOWER, L., & HAYES, J. (1981) «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387
 FLOWER, L., HAYES, J.R., CAREY, L., SCHRIEVER, K., STRATMAN, J. (1986) «Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision», *College Composition and Communication*, 37, pp. 16-55
 HAYES, J.R., FLOWER, L.S., SCHRIEVER, K., STRATMAN, J., CAREY, L. (1987) «Cognitive Processes in Revision», *Reading, Writing, and Language Learning*, ROSENBERG ed., vol. II, Cambridge University Press, Cambridge, England.
- (9) LEBRAVE, J.-L. - (1984) «Le traitement automatique des brouillons», *Programmation et Sciences humaines*, 3, Paris
 - (1985) «Plaidoyer pour l'informatique», *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*, Les Lettres modernes, Minard, pp. 309-320.
- (10) Un exemple entre autres : les «archilexèmes» ou «proto-termes», qui se rencontrent aussi bien dans les avant-textes d'écrivains que dans les brouillons d'écoliers, cf A. GRESILLON, pp. 33-34 (13 d)
- (11) Pour en rester au domaine du français, voir WEINRICH, H., (1989) *Grammaire textuelle du français*, Didier / Hatier ou les nombreuses publications de B. COMBETTES.
- (12) FAIGLEY, L., WITTE, S. (1981) «Analysing Revision», *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414
- (13) a - FUCHS, C., GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., PEYTARD, J., REY-DEBOVE, J (1982) *La genèse du texte : les modèles linguistiques*, ed. du CNRS, Paris
 b - GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., ed. (1983) «Manuscrits-Ecriture-Production linguistique», *Langages*, 69, Larousse,
 c - GRESILLON, A., WERNER, M. éd. (1985) *Leçons d'écriture. Ce que disent les manuscrits*, Lettres modernes, Minard, Paris
 d - GRESILLON, A., LEBRAVE, J.-L., VIOLLET, C. (1990) *Proust à la lettre. Les intermittences de l'écriture*, Du Lérot éd., Tusson, Charente .
- (14) Tenter de réduire la polysémie de certains termes, ou en tout cas clarifier les relations entre dénominations et point de vue, fait sûrement partie en priorité des actions à mener pour construire une théorie de la production d'écrits.
 Sur la polysémie du terme ECRITURE, on se reportera aux propositions d'Agnès MILLET, «Essai de typologie des variations graphiques», *LIDIL*, n°1, revue de didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 7-36, Presses universitaires de Grenoble
 Sur la polysémie du terme STRATEGIE, voir Annie PIOLAT & J.-Y; ROUSSEY, « A propos de l'expression «stratégie de révision» de texte en psychologie cognitive».
 Ajoutons que le terme «opérations de langage» demanderait aussi à être situé et discuté.
- (15) Voir comment Almuth GRESILLON ou Catherine FUCHS reprennent la théorie culiolienne dans leurs analyses de manuscrits. Par ex. FUCHS (1988) *Lexique et paraphrase*, P. U. de Lille, et (13 d).
- (16) En particulier, voir :
 - DANON-BOILEAU, L. (1987) *Enonciation et référence*, Ophrys
 - VIGNAUX, G. (1988) *Le discours acteur du monde. Enonciation argumentation et cognition*, Ophrys

QUELS CHOIX DIDACTIQUES CONCERNANT L'ARTICULATION DES COMPOSANTES TEXTUELLES ET ORTHOGRAPHIQUES AU CE1?

J. RILLIARD, J.-M. SANDON
Équipe INRP de l'E.N. de MÂCON

Résumé : Le problème de l'articulation des composantes du savoir-écrire est particulièrement crucial au moment où l'on envisage de laisser les enfants assumer seuls la conception et la réalisation graphique de leurs textes. Suivant le traitement didactique appliqué à ce problème, le savoir-orthographe fait ou non l'objet d'enseignement spécifique au CE1. L'article présente ce que peut être l'enseignement de savoir-faire orthographiques pendant l'écriture à partir de données de la recherche-évaluation du groupe «Résolution de problèmes» de l'INRP. Puis il aborde l'analyse contrastive des stratégies que développent les enfants pour évaluer les effets de ce projet d'enseignement quant au savoir-orthographe et à la place qu'il occupe dans les stratégies de production de textes.

La distinction des composantes de l'acte d'écrire peut jouer un rôle dans la formation de la compétence à produire des textes pour autant qu'elle répond à des problèmes que se posent les enfants. Or, une difficulté majeure pour eux est de savoir comment articuler des savoir-faire et des savoirs de tous ordres qui sollicitent et partagent leur attention. L'évaluation de la recherche du groupe «Résolution de problèmes» (RESO) de l'INRP fournit à cet égard une des entrées possibles pour aborder la question d'ensemble : une partie des données recueillies vise en effet à décrire le développement de savoir-faire orthographiques en cours d'écriture. Voilà un problème qui occupe à l'évidence une place importante lors de la production de textes au CE 1.

L'intérêt de ces observations est que l'orthographe n'y est pas considérée pour elle-même mais comme moyen parmi tous ceux qui concourent à la production d'un texte. Certes, d'autres approches sont possibles. Il ne faut pas oublier toutefois que l'enseignant ne choisit pas toujours les obstacles. Selon nous, les choix didactiques en cette matière concernent davantage la manière de traiter les difficultés que leur nature. Si l'orthographe paraît un obstacle, nous pensons qu'elle peut aussi devenir un point d'appui, à condition qu'on la prenne au sérieux, tout en préparant les élèves à ne lui accorder qu'une importance relative. La première partie développera donc la place que peut prendre la composante orthographique, suivant des choix didactiques. Les savoirs et savoir-faire construits par les élèves viendront étayer dans la seconde la pertinence des choix proposés.

1. MAÎTRISER ENSEMBLE PLUSIEURS COMPOSANTES DU SAVOIR-ÉCRIRE

1.1 Savoir-orthographier et didactique de la production de textes

On peut dire que l'intérêt pour l'orthographe en tant que composante du savoir-écrire provient d'une réflexion didactique. Des travaux sur les opérations cognitives mises en jeu dans la production d'écrits définissent de manière de plus en plus précise ce en quoi consiste la révision, par exemple, mais c'est pour répondre à des demandes d'enseignants que des didacticiens ont souhaité développer la connaissance des représentations de l'écrit et du processus d'orthographe chez les enfants (1). En tant que processus, le savoir orthographier, suivant ces études, peut s'analyser en trois composantes principales non successives (2).

Processus qui mobilisent les représentations mémorisées afin d'élaborer une image mentale de l'écrit à produire, au moment de sa traduction graphique.

Processus permettant l'inscription matérielle de l'écrit. Ils mettent en jeu des activités psycho-motrices plus ou moins automatisées mais aussi - quel que soit l'âge du scripteur - des stratégies qui peuvent se diversifier. En effet, le contrôle de l'écrit en cours de production et l'absence de contrainte dialogale immédiate autorisent l'interruption de l'activité d'écriture si une difficulté peut être résolue par une vérification rapide.

Processus, enfin, qui développent la recherche orthographique. Ils bénéficient de l'émergence de problèmes pendant l'écriture, reprennent certains de leurs procédés de résolution et contribuent ainsi à accroître les savoirs ou à en constituer de nouveaux.

Le caractère segmentable du processus d'écriture, au sens de «réalisation» du texte dans l'ordre scriptural, fonde toutes les stratégies, qui consistent à gérer au mieux le rapport lecture-écriture dans l'acte de production. Cela se traduit en général par la définition de sous-buts plus ou moins spécialisés par rapport à la tâche d'ensemble. Voilà un champ pour l'interaction maître-élève.

Pourtant de nombreuses études de psychologie cognitive font apparaître le peu d'efficacité des révisions opérées, même avec des guides de relecture et surtout dans le jeune âge (3). Comme lecteur privilégié de son propre texte, comme scripteur affronté à la gestion simultanée de multiples contraintes, comme énonciateur ne sachant distinguer les niveaux linguistiques de sa production langagière, l'enfant éprouve beaucoup de difficultés à mettre à distance et a fortiori à distinguer dans le temps des composantes différentes de la tâche. Et s'il fait quelque chose, c'est essentiellement de revenir sur les questions les plus locales, graphiques et orthographiques en particulier. Au lieu de mettre en relation divers éléments, il tend à n'en considérer qu'un.

Il y aurait naïveté à penser qu'il suffit de quelques conseils pour changer cet état de choses. Mais ce n'est pas sous-estimer ces données de poser d'autres questions :

la découverte et l'articulation des composantes de l'acte d'écriture sont-elles traitées comme un projet d'enseignement ? Quels moyens s'est-on donnés pour viser cet objectif ? Telles sont les questions qui ont orienté la recherche du groupe «RESO» (4). Notre hypothèse directrice est que, suivant les choix didactiques, le savoir-orthographe est traité comme un apprentissage incident, dans le cadre de la production d'écrits, ou bien qu'il constitue un objet d'enseignement spécifique. Dans le second cas, le maître agit pour faire naître et éduquer la curiosité orthographique dans le cours de l'écriture sans exclure les autres problèmes. Il permet alors aux enfants de s'affronter réellement à la nécessité d'articuler savoir-écrire des textes et savoir orthographier parce qu'il les a amenés au point où cette articulation fait problème pour eux et où leurs stratégies esquissent des solutions.

1.2 Variables significatives

Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve, il a fallu choisir quelques caractères distinctifs permettant de définir des choix didactiques et des indices permettant de repérer leurs effets. L'argumentation didactique peut être résumée comme suit.

1.2.1 *Écrire, une situation problématique*

Viser l'articulation du savoir-orthographe et du savoir-écrire des textes suppose qu'on ait des projets d'enseignement en situation d'écriture pour les deux composantes, et que ces projets soient appuyés par un travail de réflexion hors situation. Nous écartons donc par hypothèse des didactiques qui éviteraient de poser le problème à ce niveau scolaire. En particulier, l'interaction entre le scripteur et le maître ou les pairs ne peut être conçue comme une suppléance, l'enfant concevant le texte et l'adulte écrivant. On ne prendra pas en compte non plus une tâche de copie ou de rappel écrit d'un texte déjà lu ou écouté et plus ou moins mémorisé.

À propos de telles situations, il ne nous est possible de dire qu'une chose, c'est qu'elles ne visent pas l'intégration de l'ensemble des composantes du savoir-écrire. Il n'est pas sûr qu'on puisse aisément les classer suivant les modalités didactiques de type appropriatif ou transmissif, car elles peuvent adopter l'une ou l'autre suivant les objectifs qu'elles se donnent (5). Pour notre part, le refus de simplifier la tâche nous paraît cohérent avec les hypothèses générales du groupe «RESO», ce qui n'implique pas de refuser l'idée d'aide procédurale pour écrire, au contraire, mais oblige à lui donner un autre sens que celui de substitution d'une personne à une autre pour une partie de l'activité. Il s'agit de considérer l'aide comme un élément d'une situation problématique, aménagée par l'enseignant en vue de fournir aux enfants les appuis qui leur permettent de construire des savoirs définis.

1.2.2 *La production par étapes*

La direction envisagée pour aider les enfants dans leur travail individuel de production, c'est de diviser la tâche en trois étapes successives et complémentaires. Le savoir-orthographe ne peut être dissocié du temps de l'écriture, mais une partie des révisions peut lui être consacrée. Si l'on veut éviter que l'enseignant se borne à se substituer à l'enfant pour ces vérifications, il faut fournir à ce dernier des moyens

de mettre à distance le texte qu'il écrit. De tous les moyens possibles, le temps paraît primordial : un délai entre le premier jet et la relecture permet à l'enfant d'oublier un peu ce qui s'est passé pendant le processus d'écriture et de retrouver un regard plus neuf sur son texte. Ce délai est mis à profit lors d'une séance ayant un but spécifique : faire jouer des aides qui vont éduquer le retour sur le texte pour qu'il devienne plus efficace à terme. C'est la relecture différée, qui prend place entre le premier jet et la mise au net finale. Cette dernière achève l'écriture à partir du brouillon corrigé par le maître.

La relecture différée est conçue en trois phases. La première est régulière, quasi rituelle, c'est la relecture individuelle par chacun de son propre texte. À ce moment doivent se concrétiser les premiers résultats des actions d'enseignement envisagées. Les deux autres sont moins régulières : elles complètent la première suivant les besoins (le maître a lu les textes sans les annoter) et suivant les résultats de la relecture individuelle. Il s'agit de mettre en œuvre deux autres moyens de mise à distance : la lecture d'autres enfants à des fins de détection des difficultés ou d'aide pour trouver des solutions ; des tâches définies par le maître, comme la réécriture. L'ensemble de ces activités est explicitement voué à la prise en compte de tous les aspects du texte à produire. Les deux dernières phases servant principalement à corriger une première phase qui manifesterait le souci exclusif d'une composante du texte à produire. Le savoir-orthographier n'est donc **qu'un aspect de cette séance**, si nous parlons maintenant de lui principalement c'est parce qu'il fait l'objet de notre recherche. Mais nous ne perdons pas de vue que c'est le caractère global du retour sur le texte qui permet de poser le problème de l'articulation des composantes du savoir-écrire.

1.3 Les traces du savoir-orthographier en cours d'écriture

Les informations sur les stratégies utilisées par le scripteur pour franchir les difficultés qu'il rencontre se trouvent dans le processus d'écriture lui-même. Pour les recueillir, deux types d'observations sont possibles et se complètent ; l'observation de tout ce qui fait progresser l'inscription du futur texte et l'observation des comportements lors des interruptions de l'écriture. Ces derniers sont interprétables lorsqu'ils sont en interaction avec une autre personne ou un outil de travail.

1.3.1 Demandes et recherches

Certains phénomènes interactifs sont verbalisés et d'autres non. Ces derniers consistent en interactions avec des outils disponibles pour le scripteur. Nous appellerons conventionnellement «demandes» les premiers et «recherches» les seconds. Les demandes sont liées au mode d'action choisi par le maître : s'abstenir de toute intervention localisant les difficultés et de toute réponse avant que l'enfant ait accompli un effort de recherche pour cela. Le comportement de demande n'est donc pas induit directement, mais par le fait de créer un temps où il peut se développer plus favorablement que lors du premier jet : sachant qu'il y a des aides, l'enfant est encouragé à les solliciter.

Inversement, l'existence des recherches est solidaire des demandes, par le fait que les outils sont les médiateurs privilégiés des unes comme des autres. Certes, il n'existe pas de classe qui n'offre certains outils à la recherche linguistique des enfants mais une différence significative des pédagogies appropriatives est de faire construire ces outils par les élèves et de mettre en problème leur utilisation. Leur lourdeur d'emploi explique en particulier que l'on cherche à développer ces attitudes dans le temps de relecture, qui est chargé d'alléger la tâche du premier jet, et non directement lors de la première étape. Toutefois des recours aux outils sont prévisibles lors de la mise en situation d'écriture. Des activités de demande et de recherche sont donc observables pendant les trois étapes d'écriture.

1.3.2 Soulignements et essais

Le fait que les procédures de recherche soient relativement lourdes est contrebalancé par d'autres pratiques du savoir-orthographe. Les enfants peuvent aussi s'appuyer sur les seules compétences acquises. Lalande et Gagné distinguent les ressources du «contrôle externe» et le «contrôle interne» (6). Lors des pauses ou lors de la relecture différée, il existe des comportements qui laissent des traces écrites interprétables comme une mobilisation de la vigilance orthographique : ce sont les soulignements et les essais.

Ces deux gestes développent de manière consciente des pratiques qu'on rencontre occasionnellement chez les enfants : la première est une trace de fonction métalangagière placée sous l'écrit pour annoncer une relecture ultérieure. La seconde, l'écriture de plusieurs graphies possibles d'un mot pour mobiliser les ressources de la mémoire visuelle. Elles font l'objet d'une action d'enseignement et sont donc caractéristiques de la modalité didactique dans certaines classes de recherche. Elles peuvent constituer des indices du savoir-orthographe mis en œuvre.

1.3.3 Réécritures

De même enfin, l'écrit porte trace des solutions que les enfants ont trouvées à leurs problèmes. Après un arrêt et une pause, une intervention sur une graphie est un acte de fonction métalangagière dont l'analyse est développée dans les travaux de Cl. Fabre (7). Le contenu linguistique de la variante observable permet d'inférer une réflexion dans le domaine ainsi désigné et d'identifier le domaine orthographique, où nous comprenons la ponctuation. Bien que ces procédures ne soient pas caractéristiques d'un choix didactique (elles sont induites très tôt, dans toutes les classes et l'on ne sait trop comment), elles nous intéresseront par leur nombre et leur place dans les stratégies complexes.

Si l'on admet qu'il existe une liaison entre la trace d'une modification et la nature des opérations mentales qui l'ont permise, il est possible de hasarder une dernière observation. Une série de faits récurrents dans les comportements des scripteurs, lorsque une pause a lieu au milieu d'un mot, rend probable une liaison entre ces pauses et le souci de l'orthographe. Il est tentant en effet de rapprocher une suite de comportements comme : écriture de «pantoufle», pause, rature du «e», ajout de «le»

et : écriture de «es», pause, mot continué «aia» (= essaya), l'enfant manifestant autrement dans la suite qu'elle s'est interrogée sur l'écriture de la fin de ce mot. Sans qu'on puisse être affirmatif concernant cette hypothèse, on peut faire remarquer qu'elle est plus ou moins impliquée par le fait que les études sur les pauses à fonction de planification négligent les pauses internes aux mots dans leurs analyses (8). Il nous a semblé intéressant de retenir ces indices sans leur donner toutefois la même importance qu'aux autres.

1.4 L'évaluation du savoir-orthographe

1.4.1 Une épreuve

Pour recueillir les données permettant de constater les retours des enfants sur leur texte, il fallait convenir d'une épreuve identique, passée dans des conditions analogues dans des classes de modalités didactiques contrastées afin d'éviter autant que faire se peut de biaiser l'observation. Les traits pertinents opposant la pratique des résolutions de problèmes et une modalité didactique transmissive ont été définis dans une recherche antérieure du groupe RESO. On en a retenu quelques-uns susceptibles d'éviter que le contraste soit neutralisé en situation d'écriture. En effet, les classes qui ont accepté de collaborer à la recherche partagent avec les équipes INRP au moins la décision initiale de faire écrire les enfants régulièrement et sans substitution magistrale. C'est le système des moyens de mise à distance et des aides à la résolution de problèmes qui est différent.

Toujours dans le souci de ne pas biaiser les observations, il a été demandé aux maîtres du groupe non-expérimental de donner leur avis sur le type de situation d'écriture qui risquait le moins de troubler leurs élèves : il est clair qu'on s'interdisait dès lors d'observer des différences importantes concernant les stratégies de composition du texte. Le choix d'une bande dessinée muette comme support de l'écriture facilitait en particulier les problèmes de planification en privilégiant un guidage pas à pas. De même, une des observations qu'on fait fréquemment dans les classes des équipes de recherche, la tendance à allonger le texte en relecture différée, devenait improbable. Ces choix étaient dictés par la focalisation de la recherche sur le savoir-orthographe. La confrontation avec les équipes INRP travaillant sur la mise en problèmes des aspects textuels devrait être intéressante pour relativiser les résultats ainsi obtenus (9).

Les conditions de l'épreuve étaient les suivantes : après une année scolaire de CE 1, aux mois de mai-juin, les enfants recevaient la bande dessinée. Douze observateurs, préparés à relever les indices pertinents du savoir-orthographe, s'installaient derrière les enfants à observer. Ces derniers étaient choisis au hasard parmi ceux qui correspondaient aux catégories socio-professionnelles recherchées. Catégorie A : dont le père ou la mère est titulaire d'un diplôme équivalent au moins à un niveau «Bac plus 2» ; catégorie B : aucun parent direct n'a un diplôme supérieur au BEP. Il n'était pas dit aux élèves que seuls certains d'entre eux étaient observés.

Le texte des consignes était lu par le maître : *«Regardez cette histoire en images. Regardez tous les détails pour bien la comprendre. Des élèves d'autres classes ne connaissent pas ces images (on pouvait nommer une classe de même*

niveau scolaire). *Vous allez la raconter par écrit pour eux et on la leur enverra. Écrivez d'abord le titre : «Le moustique», après, écrivez l'histoire. Pensez bien que ceux qui la liront devront la comprendre sans voir les images».* La durée du premier jet n'était pas limitée. Le travail terminé, on ramassait les copies, sans plus.

Deux jours plus tard, le texte était rendu aux enfants. Chaque observateur disposait d'une photocopie du premier jet pour noter les retouches opérées par l'enfant dont il s'occupait. La consigne était la suivante : *«Je vous rends les textes que vous avez écrits le...».* On rappelait la consigne, puis : *«je les ai lus mais je ne les ai pas corrigés. Je les distribue et vous allez les relire pour les améliorer. S'il y a des choses à changer, vous utilisez le stylo à bille vert».* La maîtresse rappelait les outils disponibles et pour le reste agissait comme d'habitude, à la seule demande des enfants.

1.4.2 Résumé des hypothèses

Cette même épreuve a été proposée dans 11 classes de CE 1, cinq classes «R» (appartenant aux équipes de recherche) quatre classes «T» (choisies par un juge compétent parce qu'elle avait «un bon maître de modalité transmissive»).

On veut vérifier dans un premier temps l'existence d'une différence significative entre le nombre des retours sur le texte opérés au premier jet et en relecture différée (pour la première phase de cette dernière exclusivement) par des élèves qui ont bénéficié de pratiques de mise à distance de leurs écrits, et les autres.

L'interprétation de ces résultats suppose en outre de contrôler, dans la mesure du possible, que ces retours ne se traduisent pas par une différence sensible du point de vue des contraintes textuelles assumées. On peut vérifier en particulier la longueur des textes ou leur richesse lexicale.

Il faut contrôler aussi que ces retours produisent des effets intéressants du point de vue orthographique. Il n'est pas dans nos hypothèses que l'amélioration orthographique du texte final soit sensible dès la première année, pour diverses raisons. D'abord parce que l'effet attendu concerne au premier chef les processus de mise à distance des faits orthographiques, c'est-à-dire l'émergence, la formulation de difficultés ; d'autre part les retours donnent lieu à des relances du texte où de nouvelles erreurs peuvent être commises. Afin d'éviter les difficultés qu'il y aurait à comptabiliser les erreurs orthographiques sur des textes de longueurs différentes, nous avons choisi un indice : le pourcentage de mots bien écrits sur l'ensemble des mots du texte. Il doit attester que les élèves qui reviennent davantage sur leur texte ne font pas n'importe quoi, au risque d'aggraver leurs erreurs.

Mais ce qui nous paraît pertinent au premier chef, c'est le développement de stratégies du savoir-orthographe, qui est l'objectif visé. À quoi bon revenir sur le texte (en dehors de l'amélioration qu'on peut lui procurer quant à son organisation, sa cohérence, etc...) ? Notre réponse est : pour développer le savoir-orthographe dans un contexte où il n'est qu'une composante à relativiser dans un ensemble.

Seule une étude contrastive des stratégies mises en œuvre par les enfants peut identifier les traits pertinents qui marquent que la maîtrise du processus d'orthographe est en cours de développement.

2. DÉVELOPPER DES STRATÉGIES POUR SAVOIR-ORTHOGRAPHER

2.1 Présentation du corpus

Le corpus sur lequel nous nous appuyons dans le cadre de cet article est très réduit par rapport à l'ensemble du corpus dont nous disposons et nous nous garderons en conséquence d'en tirer des conclusions définitives. Des études plus complètes sont à paraître.

Nous avons fait le choix tout d'abord d'illustrer le propos de cet article en ne nous appuyant que sur des copies d'élèves issus de la catégorie socio-professionnelle (CSP) dite «B».

Nous avons retenu quatre classes ayant bénéficié du travail expérimental (désormais R) et deux classes dirigées comme il a été dit précédemment par de «bons» maîtres transmissifs (désormais T). Deux classes (R3 et T3) ont été sélectionnées parce qu'elles nous permettaient le mieux une comparaison sur l'aspect qui nous importe ici en raison de l'homologie des autres paramètres. En effet, aux conditions réunies pour la validité de la comparaison (même nombre d'élèves, de même CSP, même épreuve, même organisation de l'épreuve...), s'ajoute ici une longueur moyenne des textes sensiblement équivalente :

- R3 : 433 mots pour les 6 copies, soit en moyenne 72 mots par copie (de 38 mots à 107 mots pour les cas extrêmes) ;
- T3 : 448 mots pour les 6 copies, soit en moyenne 75 mots par copie (de 37 à 102 mots pour les cas extrêmes).

En outre, aucune des pratiques de la classe T3 ne présente quelque ressemblance que ce soit avec celles de la classe R3. Ces deux corpus ne s'opposent donc que par le mode de transmission didactique (désormais MTD) dans lequel ils apparaissent.

Nous compléterons le corpus en nous appuyant sur deux autres classes contrastées du point de vue didactique, R2 et T2, que nous avons choisies pour des raisons différentes :

- R2 et T2 s'opposent par la longueur des textes
 - en R2 : 270 mots pour les 6 copies soit en moyenne 45 mots par copie (de 24 mots à 77 mots pour les cas extrêmes) ;
 - en T2 : 801 mots pour les 6 copies (de 91 mots à 160 mots pour les cas extrêmes) ;
- T2 est une classe dans laquelle existe une pratique induite de relecture immédiate à visée orthographique du texte produit, ce que nous n'avons trouvé dans aucune des autres classes T de notre échantillon.

Il nous a donc paru intéressant d'introduire dans ce corpus réduit une classe un peu atypique dans l'ensemble des classes T (sélectionnées selon la méthode des juges) :

- l'expression écrite y a une place importante et les élèves n'hésitent pas à écrire des textes longs ;
- le souci orthographique dans la production écrite y est induit par la maîtresse d'une manière qui, si elle diffère de nos propres pratiques, mérite qu'on s'y arrête afin d'en mesurer les conséquences sur les conduites des élèves et sur leurs résultats.

Sans chercher encore à tirer des conclusions trop précises, nous nous servirons de la classe R2 dans laquelle les élèves produisent les textes les plus courts pour faire une étude contrastive entre les classes R cette fois-ci, et pour nous interroger sur l'existence ou non d'un risque d'appauvrissement de la production écrite lié aux pratiques de relecture que nous induisons dans nos classes.

2.2 Précisions terminologiques

Dans le cours de l'étude contrastive nous utiliserons les termes de «procédure» et de «stratégie». Ces termes connaissent dans des champs disciplinaires nombreux et variés une faveur qui peut parfois se développer au détriment d'une certaine rigueur. Nous essaierons donc de ne pas tomber dans ce piège en définissant le plus clairement possible le champ d'application de chacun de ces mots.

PROCÉDURE : À l'intérieur d'une activité d'écriture, nous appellerons «procédure d'orthographe» (désormais P.O.), une action unique ou une séquence figée d'actions intervenant de manière récurrente chez les élèves, à l'état isolé ou dans des conduites complexes à visée orthographique. Les appels de procédures sont le fruit d'une décision qui relève du pilotage de cette conduite.

STRATÉGIE : À l'intérieur d'une activité d'écriture, nous appellerons «stratégie d'orthographe» (désormais S.O.), une action unique ou une séquence d'actions résultant d'un calcul à partir d'un souci de prise en compte de la dimension orthographique du code utilisé. Il s'agit d'une conduite adaptative, dirigée par un but et faisant appel en fonction de lui à une procédure unique ou à plusieurs procédures qu'elle enchaîne.

Ainsi posées ces définitions doivent nous conduire à dire qu'une S.O. est toujours le résultat d'une construction prise en charge par l'élève lui-même et ce même lorsqu'elle n'utilise, aux yeux de l'observateur, qu'une procédure induite. C'est l'analyse en surface des comportements qui nous fera décider que tel comportement est une stratégie, tel autre une simple procédure que l'élève reproduit.

Exemples :

- un simple soulignement (procédure induite dans nos classes R), sur lequel selon les notes de l'observateur l'élève n'est jamais revenu, sera considéré comme une procédure. Cependant, on considérera qu'un élève est revenu sur un soulignement si l'observateur note une attention portée de manière différée à la zone soulignée et ce même si cela ne donne pas lieu à trace visible.

- la suppression ou l'ajout d'une lettre, qui peuvent n'être que des procédures, seront considérées comme des S.O. si elles apparaissent comme la seule face visible d'une conduite dirigée par un but orthographique. (la décision relèvera dans ce cas d'une étude des variantes).

Remarque :

Il existe dans notre corpus limité le cas particulier déjà signalé de la classe T2. Cette classe utilise des outils fabriqués et des outils sociaux dans diverses activités et en particulier dans les activités de mise au point des textes. En outre, les élèves doivent après chaque production, pratiquer une relecture du texte à visée orthographique qui comporte nécessairement la recherche des verbes et de leur sujet et le soulignement de ces éléments. L'opération demandée ne peut recevoir, selon nos définitions, le nom de procédure induite. Il s'agit bien d'une S.O., mais seul le maître qui l'exemplifie en perçoit clairement le but. Les élèves, eux, nous le verrons, le perdent de vue, se limitant à la procédure de soulignement éventuellement articulée à des stratégies syntaxiques.

2.3 Étude contrastive de la présence de procédures induites ou non dans les différentes classes

Si nous commençons la comparaison par les deux classes qui ne s'opposent que par le M.T.D. R3 et T3), nous constatons qu'un certain nombre de procédures n'apparaissent jamais dans la seconde.

La procédure de soulignement de la zone pour laquelle il y a doute ne peut à l'évidence apparaître que si on l'a induite. Il en va de même pour la procédure d'essais qui n'apparaît sans doute chez les enfants que lorsqu'ils l'ont vu pratiquer ou qu'on les a incités à l'utiliser. L'introduction sans préparation dans cette classe de la relecture différée (R.D.) n'a pas non plus incité les élèves à tenter de comparer l'image de certains mots qu'ils avaient sous les yeux, à une autre image qu'ils auraient pu restituer à côté afin de se donner la possibilité de choix. De même, pas plus en R.D. qu'en premier jet, n'apparaissent les demandes au maître ou les recherches dans des livres, dictionnaires ou documents, que l'on pourrait croire - singulièrement les demandes - plus spontanées. La copie, nom que nous donnons à une procédure dans laquelle les élèves trouvent par hasard un mot dont ils ont besoin et qu'ils reproduisent à l'identique, n'apparaît qu'une seule fois dans l'ensemble des 6 premiers jets et des 6 R.D. (elle apparaît d'ailleurs en premier jet).

Dans la classe R3 au contraire, toutes ces procédures existent à des degrés divers et avec une fréquence relative plus ou moins grande d'un élève à l'autre.

Une étude plus fouillée montrerait qu'au fil de l'année il s'opère un transfert des demandes vers les autres procédures (celles-ci et les autres dont nous parlerons) qui est significatif d'une progressive conquête de l'autonomie. Ce transfert se produit grâce à l'évolution des comportements et exigences du maître et grâce à l'ensemble des outils mis à disposition des élèves et dont ils ont appris à se servir ainsi que des outils qu'ils ont forgés.

Avec 43 procédures effectuées, la R.D. apparaît bien, sur ces seuls items déjà, comme un moment de véritable travail de la part des élèves, un moment d'activité

intense qui n'a pu être obtenu par sa seule introduction dans la production, mais par tout le travail qui a été fait au cours de l'année, autour de l'idée d'écriture par étapes.

Les résultats globaux montrent, toutes séquences confondues et toutes procédures confondues, un total de :

76 procédures en T3, toutes non induites ;

173 procédures en R3 dont 96 sont non induites.

C'est dire que sur des textes d'une longueur moyenne de 72 à 75 mots et pendant le même temps, les élèves de la classe R3 font une centaine de retours de plus sur leurs textes que les élèves de T3.

En comparant cette fois-ci les résultats en premier jet et en relecture différée, mais en mettant à part la pause interne propre au premier jet, nous aurions le tableau suivant :

	R3	T3
1 ^{er} jet	79	34
R.D.	70	33

Ces résultats montrent, au niveau global, un remarquable équilibre entre le nombre d'opérations dans les deux étapes d'écriture alors que nous aurions pu penser a priori que, dans les classes R, nous assisterions à une diminution progressive du nombre des P.O. en premier jet et à son augmentation en R.D. au cours de l'année. Sans doute nous faut-il conserver sur ce point l'hypothèse que nous avons faite qu'un tel travail ne peut porter véritablement ses fruits qu'au terme d'une période d'au moins deux ans. Ce ne serait que lorsque l'élève a bien intégré l'idée de projet d'écriture en étapes qu'il peut, au premier jet, sans mettre à l'écart totalement le souci orthographique, en différer le traitement à la seconde étape pour mieux se consacrer à la production du texte dans la première. Nous n'en voulons pour preuve que les résultats à trois des quatre procédures induites dans nos classes.

Si l'absence d'essais au premier jet et leur présence en R.D. peuvent témoigner d'une telle attitude dans laquelle l'élève, allégé de certains aspects du travail de production, se consacre à d'autres, la présence de 30 procédures de recherche en premier jet contre seulement 12 en R.D. doit nous faire nous interroger sur l'aspect de la production qui est alors valorisé. De même l'absence de soulignements en premier jet alors que cette procédure a été induite pour alléger la tâche immédiate tout en conservant une préoccupation orthographique que l'on reprendra en charge avec plus de facilité en R.D., doit nous poser question. Ce sera un des objets du rapport de recherche de vérifier ces points sur l'ensemble du corpus afin de décider s'il s'agit d'un hasard dû aux dimensions réduites du corpus, un effet de classe ou le résultat du M.T.D. mis en place sur l'ensemble des classes R.

Là encore cependant, les « pauses internes aux mots » doivent être prises en compte si l'on veut tenter de bien comprendre les effets d'une certaine didactique de la production sur des élèves.

En effet, si elles ne sont qu'au nombre de 9 en T3, elles sont au nombre de 24 en R3. Non induite par le maître, cette procédure semble « naturelle » à tout scripteur,

même jeune. Cependant le nombre très élevé d'occurrences chez les élèves de R3 ne signifierait-il pas que le M.T.D. utilisé a accru le recours à une telle procédure plus qu'il n'a permis l'utilisation d'emblée d'une procédure, elle, totalement induite, le soulignement.

Il n'en reste pas moins que l'interrogation précédente demeure et qu'il faut éclaircir cet aspect car, si le soulignement suppose une préoccupation orthographique qui n'entrave pas le cours de l'écriture, la pause interne aux mots conduit, elle, à une focalisation sur l'orthographe immédiate et qui peut être longue, ainsi que l'attestent les notes des observateurs.

À ce stade de notre étude, telles sont donc les seules conclusions qu'il soit possible de tirer de ce corpus :

- Le seul fait d'introduire une R.D. dans une pratique d'écriture auprès d'élèves non prévenus permet à ceux-ci de revenir sur leur texte avec une préoccupation orthographique.
- Les élèves habitués à ne pas mettre à l'écart le souci orthographique lors de la production écrite utilisent un nombre de procédures deux fois et demi supérieur à celui des élèves qui ne l'ont pas été.

2.4 Étude contrastive des stratégies

Cette partie de notre étude demanderait un développement beaucoup plus long que celui que nous pourrions faire dans le cadre de cet article. Nous nous limiterons donc à l'étude des cinq points suivants seulement et selon une organisation identique à celle de l'étude des procédures, à savoir une comparaison fine des classes R3 et T3 suivie d'une évocation plus succincte des deux autres classes.

1. Estimation du nombre de procédures qui deviennent des S.O. ou sont intégrées à une chaîne orientée d'opérations qu'on peut appeler S.O.
2. Étude de l'ensemble des stratégies afin de déterminer la proportion de celles qui ne se limitent pas à une seule procédure.
3. Étude contrastive du nombre de S.O. et du nombre de stratégies dont la visée est potentiellement textuelle (désormais S.V.T.) dans chaque série de classes.
4. Étude de deux cas de stratégies complexes.
5. Étude du cas particulier de la classe T2.

Notre hypothèse est qu'après un an de travail sur l'intégration de la compétence orthographique dans la compétence de communication écrite :

- POINT n°1

il reste peu d'opérations à visée orthographique qui ne sont que des procédures induites par le maître. La grande majorité des opérations sont des S.O. au sens où nous l'entendons.

- POINT n° 2

les élèves de nos classes R enchaînent le plus souvent deux et plus de deux P.O. dans le cadre d'une stratégie alors que dans les classes T les stratégies se trouvent limitées à une procédure. La diversité des procédures est aussi plus grande en R qu'en T.

• POINT n° 3

les élèves de nos classes R, sans abandonner les S.V.T., privilégient cependant les S.O. en premier jet et dans la phase individuelle de la R.D. Ce n'est que dans les phases 2 et 3 (relecture avec un tiers ou dans le cadre d'une tâche) de la R.D. et en réécriture (phase III de la production) que dès la première année le texte repasse au premier plan. Au cours de la seconde année les deux domaines sont progressivement gérés en même temps pour la plupart des élèves, et après deux ans l'équilibre s'établit.

• POINT n° 4

certains élèves de nos classes développent des S.O. complexes qui montrent une capacité à s'attacher à un problème difficile sans lassitude apparente.

Que montrent les observations ?

• POINT n° 1

Pour T3, la question posée est bien sûr sans pertinence puisqu'aucune P.O n'a été induite par l'enseignant.

En R3 au contraire, il nous est possible de faire cette comparaison en nous appuyant sur les notes des observateurs qui suivaient chaque élève. C'est ainsi que nous pouvons dire que seuls les soulignements révèlent un décalage entre le nombre de procédures et le nombre de stratégies. Sur les 19 soulignements, ils peuvent être considérés comme des stratégies ou intégrés à des stratégies plus complexes. C'est dire encore que dans 8 cas seulement sur les 176 procédures répertoriées (dont 78 induites), il n'est pas possible de reconnaître dans les procédures une stratégie ou une partie de S.O. au sens où nous l'entendons, ce qui paraît très peu. Cela signifie bien que, malgré les restrictions susceptibles d'être apportées à la lumière des constats faits précédemment, les pratiques mises en place ont, en un an, permis aux élèves de faire leurs des procédures induites ou d'orienter des procédures non-induites dans le sens d'un souci d'amélioration de la composante orthographique du texte.

Ces résultats sont largement confirmés par la classe R2 où seuls 4 soulignements ne peuvent être considérés que comme la reproduction d'un comportement induit.

• POINT n° 2

Pour ce point, nous nous contenterons de donner les résultats des comptages que nous avons effectués sur les classes R3 et T3 d'une part, R2 et T2 d'autre part, sans entrer plus avant dans l'étude. Cependant, une analyse plus fine présenterait un intérêt certain car le nombre de stratégies enchaînant plus de trois procédures n'est pas négligeable et la permanence d'une préoccupation d'amélioration d'un mot ou d'un passage à l'intérieur d'une même séance est quelquefois étonnante.

Les résultats bruts sont les suivants :

- R3 : 0,1 % de S.O. seulement ne comportent qu'une seule procédure isolée
- T3 : 97,7 % de S.O. ne comportent qu'une seule procédure.

Si l'on vérifie ces chiffres sur les classes R2 et T2, on obtient les résultats suivants :

- R2 : 0,18 % de S.O. seulement ne comportent qu'une seule procédure isolée
- T2 : 95,4 % de S.O. ne comportent qu'une procédure isolée si l'on ne compte que premier jet et R.D. comme en T3. En relecture immédiate, 8,16 % des S.O. comportent deux procédures.

Cette classe présente un cas de S.O. à trois procédures.

Les résultats semblent ici suffisamment contrastés pour qu'il soit possible de voir dans les classes R le résultat d'une véritable appropriation par l'élève de cette préoccupation à l'égard de la composante orthographique de la production écrite que le maître a cherché à induire par une certaine pratique de l'écriture. Ce faisant, nous pouvons dire que commencent à se mettre en place les bases de ce savoir-orthographe intégré au savoir-écrire dont nous avons parlé en début d'article.

• POINT n° 3

Si nous raisonnons ici en pourcentage de S.V.T. par rapport à l'ensemble des stratégies de retour sur le texte développées (S.O. et S.V.T.), il apparaît un déséquilibre énorme entre les classes R2 et R3 et T2 d'une part et la classe T3 d'autre part.

Il apparaît donc que le souci orthographique dans les classes R, s'il ne s'est pas construit au détriment de la préoccupation à l'égard du texte, s'est largement imposé aux élèves à la faveur du travail conduit. Les résultats de la classe T2 qui, avec une approche différente, présente le même souci orthographique semblerait confirmer cela.

Cependant, dans les classes R, le rééquilibrage opéré en phase 2 et 3 de la R.D. et en réécriture, et le suivi du travail sur deux ans permettent, nous semble-t-il, un rééquilibrage au niveau individuel dès le premier jet et la première phase de la R.D. D'autre part, l'utilisation « naturelle » mais encouragée de l'ajout et celle, induite, du déplacement, semblent pouvoir nous laisser espérer un accroissement plus rapide des S.V.T. par rapport aux S.O. Néanmoins une étude attentive de l'ensemble du corpus devrait nous permettre de mieux mesurer les risques possibles qui pourraient naître d'une extension de nos pratiques auprès des maîtres pour qui le souci de faire produire du texte n'est déjà pas premier.

• POINT n° 4

Cette étude des S.O. plus ou moins complexes mériterait à elle seule un long développement car nombre de cas dans ce corpus réduit ne sont pas sans intérêt. Fréquentes sont, dans les classes R, les S.O. qui associent, au moins dans la même phase d'écriture, une pause interne au mot suivie d'une ou plusieurs recherches dans les outils de la classe et une demande d'aide au voisin ou au maître si les précédentes recherches ont été infructueuses. Mais on constate aussi une permanence d'attention portée à une zone d'une phase à l'autre (pourtant séparées de 48 heures) de l'écriture. Un élève qui a marqué une hésitation sur un mot au premier jet (pause ou rature) revient sur ce mot lors de la R.D. et peut fort bien ici associer à nouveau plusieurs procédures (essais-demandes et / ou recherches par exemple) avant de décider qu'il est arrivé à ce qu'il voulait. Ce sont déjà, nous semble-t-il chez des élèves de cet âge-là, des comportements non négligeables, indices d'un certain développement du savoir-orthographe.

Exemples :

- Une élève voulant écrire «*Il était une fois*», l'écrit de premier jet sans hésitation en ne mettant pas le «s» de «*fois*». En R.D., alors qu'elle a opéré déjà quatre retours sur son texte au delà de cette formule introductive, elle revient sur le mot «*fois*» et en souligne la fin. L'observateur note alors que sans encore agir, elle dit : «*je voudrais bien savoir comment ça s'écrit [fwa]*». Après réflexion, elle prend son dictionnaire, trouve «*foi*», «*foie*», «*fois*», lit dans chaque cas la définition et les exemples donnés et opte pour la dernière solution. Elle ajoute alors le «s» dans son texte.
- Un exemple très différent montre la même élève relisant son texte et corrigeant «*dormai*» (il) en «*dormait*» à la seconde ligne de son texte. Puis continuant sa lecture, elle s'arrête à «*volai*» (il) à la quatrième ligne, qu'elle corrige dans le même sens alors que dans le cours du travail qui suivra elle accomplira neuf autres retours sur le texte entre ces deux mots.
- Plusieurs procédures s'enchaînent parfois sur un même mot, mais les préoccupations portent sur des zones différentes du pluri-système : une élève cherche à écrire «*j'ai voulu l'écraser*». Elle écrit d'abord «*j'ai voulu l'*» et s'arrête quelques instants. Elle réfléchit puis cherche dans son dictionnaire. Ayant trouvé «*écraser*», elle écrit d'abord «*écrase*», semble relire et ajoute un accent aigu. Puis, avant de continuer, elle souligne la terminaison «*é*». Elle demande au maître comment cette terminaison peut s'écrire en lui fournissant bien le contexte indispensable pour qu'il puisse répondre, ce qui semble montrer un certain degré d'identification de la difficulté. Le maître lui demande de rechercher ce qui peut l'aider dans les outils compte tenu de la manière dont elle formule le problème. Elle réfléchit un instant sans chercher avant de répondre : «*il est commandé, alors c'est un infinitif*», utilisant là sans doute une formule apprise ailleurs. Le problème est nommé et résolu ; elle corrige son texte.
- Un autre élève travaille longuement en premier jet sur le mot «*tranquillement*». Il l'écrit d'abord «*tren*» et s'arrête. Il cherche dans le dictionnaire et, l'ouvrant, le hasard le fait tomber sur «*dormir*». Il vient d'écrire ce mot et hésitait sur sa terminaison. Il semble s'intéresser selon l'observateur, aux terminaisons des formes conjuguées qui se trouvent dans l'article mais ne revient pas sur le mot déjà écrit. Il reprend l'écriture de «*tranquillement*» où il l'avait laissée et ajoute «*qu'il*» («*qu'*» se trouvant lié à «*tren*»). Il s'arrête à nouveau et reprend le dictionnaire. L'observateur constate qu'à l'article «*traîner*» de ce dictionnaire, il dit «*ah ! voilà*». Or, la dernière phrase exemple fournit en fin de ligne l'adverbe «*péniblement*». L'élève referme son dictionnaire et termine le mot de mémoire en «*men*». L'état du moment est donc «**trenqu'ilmen*». Le travail sur ce mot est terminé pour le premier jet.
En R.D., après un retour sur un mot de la première ligne puis immédiatement après sur un mot de la dernière ligne, il revient sur le mot «**trenqu'ilmen*» sans doute puisque l'observateur note qu'il reprend son dictionnaire, s'arrête à l'adjectif «*tranquille*» qu'il réécrit sous «**trenqu'ilmen*» sans barrer tout d'abord cette dernière forme. Puis, revenant sur cette écriture, il écrit «*men*» sur la ligne de «*tranquille*» mais avec un blanc de séparation. Après quoi il ajoute une apostrophe entre les deux éléments et barre la première manière d'écrire. Délaisant alors la zone du texte, il fait deux essais à côté

«*trenquillemen*» puis «*trenquillemen*» où l'on voit réapparaître le «*e*» à la place du «*a*». Il termine cette chaîne d'opérations en soulignant «*men*» dans les deux essais.

Nous avons dit que le corpus réduit des classes T ne nous fournissait, selon notre mode de comptage, que peu d'exemples de stratégies comportant plus d'une procédure. Il est néanmoins intéressant de noter qu'un élève utilise la «*pause interne aux mots*» de la manière suivante. Il écrit d'abord «*je v*» et s'interrompt un assez long temps avant de reprendre son écriture et de la poursuivre sur deux lignes. Arrivé au terme de ces deux lignes, il revient en arrière et complète dans le blanc laissé derrière le «*v*» en écrivant «*ais*». Il est impossible de dire quelles opérations mentales ont eu lieu, mais cela montre clairement que cette pause n'avait sans doute rien à voir avec un souci de planification et qu'il y a eu permanence d'un souci orthographique pendant toute la durée de l'écriture des deux lignes. Si nous considérons cela, nous pouvons dire qu'il s'agit malgré tout d'une stratégie à deux ou plus de deux opérations enchaînées.

- POINT N° 5

Ce dernier exemple provient de la classe «*atypique*» T2. Il nous faut donc dire maintenant quelques mots de cette stratégie d'orthographe exemplifiée par l'enseignant et que les élèves utilisent.

Après chaque premier jet les élèves relisent d'eux-mêmes leur texte en soulignant les verbes conjugués et les sujets qui les commandent. Dans l'esprit du maître, la visée orthographique est claire. Les élèves reproduisent bien ce qui leur a été demandé, mais cela ne conduit ni dans cette zone, ni dans d'autres zones à des corrections orthographiques.

Il nous semble y avoir là un élément intéressant de comparaison possible avec nos propres pratiques et qu'il nous faudra encore chercher à approfondir sur l'ensemble du corpus. Limitons nous ici au constat suivant susceptible de modifications dans la poursuite de l'étude.

Dans chacun des deux cas (classes R et T2), le souci orthographique dans l'activité de production écrite existe, même s'il se matérialise plus fortement en premier jet dans nos classes. Dans les deux cas également les enseignants ont le souci de faire produire des textes et la longueur de ceux-ci en T2 peut nous faire nous interroger sur l'influence du nombre de P.O en premier jet sur la longueur des textes. La mise en place de la R.D. dans nos classes avait pour objectif de faire glisser un certain nombre de retours sur le texte de la première à la deuxième phase d'écriture, le soulignement venant tout particulièrement en aide à l'élève comme trace mémorielle d'une difficulté rencontrée qui serait à reprendre. À la fin d'une première année de véritable production écrite individuelle, ces jeunes élèves diffèrent encore peu les opérations liées à la prise en charge de l'orthographe (environ deux fois plus d'opérations en premier jet qu'en R.D.) et cela joue sans doute sur l'ampleur des textes. Il est donc important d'en tenir compte et de veiller à un progressif réajustement, par réflexion avec les élèves sur les stratégies développées et par incitations magistrales. Cette réserve étant fait, il est possible d'aborder un autre aspect de la comparaison.

Dans un cas (T2) une stratégie mise en place par le maître est donnée à imiter. Il s'agit, en recherchant les verbes et leurs sujets, de traiter une partie du fonctionnement orthographique largement représentée dans les textes. L'imitation se

produit, mais uniquement dans les comportements superficiels : les soulignements. Elle ne provoque pratiquement rien qui soit propre aux élèves ; ceux-ci ne font pas leur cette stratégie syntaxique pour la mettre au service d'une amélioration de l'orthographe.

Dans l'autre cas (classes R), seules des procédures limitées sont induites et nous constatons que les élèves se les approprient et le plus souvent les assemblent en des chaînes orientées vers un but orthographique. Il nous semble y avoir là matière à enseignement pour la classe. On ne peut donner toute faite aux élèves une stratégie pour qu'ils la mettent en œuvre. Il s'agit avant tout de leur apprendre à détecter des zones de difficulté, à leur apprendre à faire émerger et à pointer des problèmes. Dans le même temps, on les aidera à utiliser des procédures qu'ils connaissent déjà et on leur en fournira d'autres afin qu'ils puissent profiter de cette diversité pour mettre en place leurs propres stratégies. C'est à cette condition sans doute que se créeront réellement des comportements autonomes, progressivement efficaces et générateurs de nouveaux savoirs.

CONCLUSION

Voici les conclusions de cette évaluation, données ici sous réserve d'un traitement plus complet des données. Par rapport à une centaine d'élèves observés, une comparaison portant sur 56 élèves, tenant compte d'une répartition rigoureusement équivalente entre classes de modalités didactiques différentes, catégories socio-professionnelles A et B dans chaque modalité et longueur des productions identiques, fournit une approximation des résultats définitifs.

Il est possible de contrôler une action d'enseignement visant à développer dès le CE 1 le savoir-orthographe en cours d'écriture. Contrôler signifie premièrement accroître quantitativement, au moins au début de l'institution d'étapes d'écriture individuelle, le nombre des retours sur le texte. En cumulant l'ensemble des comportements observables retenus comme indices des retours sur le texte, quel qu'en soit le contenu linguistique, on parvient à 771 comportements observés dans le groupe «R» contre 339 dans le second. Plus des 2/3 des retours comptabilisés proviennent des classes «R».

Il existe dans toutes ces classes des interventions non-orthographiques, leur nombre est préservé dans les classes «R» où l'accroissement des interventions orthographiques ne conduit pas à une chute de performance. Le pourcentage de mots bien écrits est de 83 % dans les classes «R» contre 74 % dans les classes «T». Nous ne tirerons pas de conclusion de ce dernier indice, qui joue un rôle second dans notre projet. Le contrôle de l'action d'enseignement signifie donc aussi qu'on peut dans ce cadre articuler les composantes orthographiques et textuelles de la production de textes. La nature des domaines travaillés par les enfants traduit un intérêt dominant pour l'orthographe mais sans exclusion du questionnement sur le texte.

L'accroissement quantitatif n'a de valeur que s'il est un indice du développement de stratégies construites par les élèves, ce qui nous paraît vérifié pour les classes qui mettent en œuvre une modalité didactique appropriative. La forme des stratégies est

de plus en plus diversifiée Les résultats les plus spectaculaires sont à espérer dans ce domaine puisque les seules stratégies complexes, les plus sensibles aux buts, les plus adaptables, se trouvent dans les classes «R». Toutefois, aucun début de spécialisation des étapes d'écriture n'est manifesté par la présence de comportements différents entre le premier jet, ses relectures et la relecture différée. Pour l'instant, les enfants développent leur curiosité au cours du premier jet autant qu'en relecture différée, sous des formes analogues et parfois en prolongement l'une de l'autre. Nous souhaiterions que par la suite les comportements deviennent complémentaires, réservant un plus grand nombre de détections sans solution immédiate au cours du premier jet et des stratégies quant à l'utilisation des outils en relecture différée.

Le choix didactique ainsi mis à l'épreuve, qui n'est évidemment pas le seul possible, se recommande par certains avantages liés au niveau scolaire où il est proposé. Il prend en considération la difficulté que représente l'orthographe à ce niveau pour qui veut réaliser un premier jet lisible. Il ne considère pas le savoir orthographe comme un apprentissage purement incident, à un âge où les composantes de l'activité d'écriture ne sont pas complètement clarifiées. Il apporte une réponse pratique à une objection adressée parfois à l'activité d'écriture dans une perspective transmissive : a-t-on le droit de confronter l'enfant dès cet âge à l'écriture de mots qu'il n'a peut être jamais vus, ou à la mise en œuvre de règles qui ne lui ont jamais été enseignées ?

Ce projet contribue à la transformation du cycle d'écriture, nécessaire pour que l'enfant dispose de conduites adaptées à la situation de production de textes. Son moteur est en effet la prise en compte de toutes les difficultés qui sont rencontrées par l'enfant dans la partie individuelle de sa tâche. Il utilise le groupe et les tâches plus ciblées en complément de ce que l'enfant sait faire et dans le but d'obtenir une amélioration de cette phase individuelle.

La diffusion de telles pratiques peut néanmoins présenter certains risques, par des simplifications qui accuseraient des inconvénients déjà repérables.

Le premier inconvénient est lié à un constat. Les enfants qui ont développé des stratégies dans le domaine du savoir-orthographe tendent parfois à produire des textes plus courts. La longueur n'est qu'un indice parmi d'autres du travail sur le texte : la richesse lexicale et les stratégies de réélaboration textuelles en fourniraient d'autres qui permettraient d'affiner le diagnostic. Mais ce constat deviendrait un inconvénient et comporterait des risques si la dimension textuelle devait en pâtir.

La diffusion des pratiques devrait donc souligner que le savoir-orthographe en situation ne se développe que s'il y a aussi des projets de construction de savoirs sur les textes et des outils offrant aux enfants la possibilité de choisir leurs outils suivant la composante qui fait difficulté.

Elle devrait souligner de plus l'interdépendance de la construction du savoir orthographe en situation et hors situation. En situation, on privilégie des formes rapides de résolution de problèmes et des constructions de savoirs opératoires. Ce n'est possible que si des outils sont fabriqués avec les élèves, reclassés avec eux et organisés en mémoire par des entraînements (comment trouver tel renseignement, comment corriger à partir de telle liste analogique ?) et une réflexion (résolution de problèmes d'orthographe visant à construire une représentation provisoire mais heuristique des principes de fonctionnement de l'écriture).

Le second inconvénient pourrait résulter d'une mauvaise appréciation du temps nécessaire pour que ces pratiques se développent. Nous pensons qu'il faut deux ans pour que les enfants développent des stratégies moins dépendantes du cadre au sein duquel elles ont pu se former. C'est donc plaider pour une stabilité du cadre des étapes et la formation d'habitus négociés entre formateurs du cycle des apprentissages et du cycle des approfondissements. Mais il ne s'agit pas d'un conditionnement de l'activité des enfants : il s'agit d'interventions régulatrices auprès d'eux pour les aider à évoluer suivant des modalités différenciées. Éviter à tel enfant qui anticipe sur le travail orthographique en surchargeant le premier jet par l'utilisation d'outils trop lourds de se limiter à cette stratégie et donc lui proposer les comportements de soulignement et d'essais. Favoriser une relecture différée les modifications qui conduisent à l'amplification du texte sous réserve que cela se fasse à l'aide de critères explicites. À cet égard, l'étude du cas « atypique » semble montrer l'intérêt d'induire chez les enfants non des stratégies toutes construites mais des procédures à employer dans un cadre comportant de multiples régulations et contrôles. Les stratégies efficaces sont celles que l'enfant a construites à partir de ces éléments.

Tout cela suppose une collaboration des maîtres au sein des écoles, pour que la réflexion sur les compétences des enfants devienne plus opératoire, se fondant sur l'observation des stratégies développées et non sur la seule description du programme enseigné. N'est-ce pas une chance à saisir, dans l'esprit des cycles, que d'établir la continuité pédagogique à partir d'observations des enfants construisant et utilisant des aides à l'écriture ?

Juin 1991

NOTES

- (1) On n'en citera que deux : A. ANGOUJARD, Pédagogie de l'orthographe : esquisse d'une stratégie différente. *Repères*, n° 59, p. 79.
J.-P. JAFFRÉ, L'enfant et le graphème : jeu de rôle, *Repères* n° 78, p. 100.
- (2) J.-P. LALANDE et G. GAGNÉ, L'apprentissage de l'orthographe lexicale : proposition d'un modèle général. *Études de linguistique appliquée*, n° 71, p. 67.
- (3) M. FAYOL et J.-E. GOMBERT, Le retour de l'auteur sur son texte, *Repères*, n° 73, p. 85.
- (4) J. RILLIARD et J.-M. SANDON, Découvrir le système de la langue en produisant des textes, *Repères*, n° 78, p. 63.
- (5) D. BRASSART, Apprendre à écrire des textes au CP, *Repères*, n° 70, p. 49.
- (6) LALANDE et GAGNÉ, article cité.
- (7) Cl. FABRE, *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*, Ceditel, 1990.
- (8) J.-N. FOULIN, L. CHANQUOY et M. FAYOL, Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation... *Langue française*, n° 81. Voir la définition de la pause p. 13. Nous parlons de pause lorsqu'il y a une interruption observable de l'activité graphomotrice de l'ordre de la seconde, même si c'est à l'intérieur d'un mot.
- (9) Voir dans ce numéro l'article de R. LARTIGUE.

STRATÉGIES EXPERTES DE CONTRÔLE RÉDACTIONNEL ET DÉFINITION DU BUT

Jean-Yves ROUSSEY & Annie PIOLAT
CREPCO, Université de Provence

Résumé : A partir des résultats obtenus dans le cadre de recherches expérimentales (et donc forcément restreintes), deux questions sont traitées. Par quels procédés peut-on permettre aux rédacteurs peu expérimentés de gérer de façon optimale leurs connaissances linguistiques pour contrôler leurs productions ? Comment les aider à se conformer aux stratégies de contrôle plus expertes ?

Les recherches rapportées dans cet article analysent essentiellement l'utilisation des connaissances concernant l'organisation d'ensemble des textes (schéma de texte) à l'exclusion de celles relatives à l'orthographe, au lexique ou à la syntaxe.

Si pour accroître leur capacité à contrôler un texte les rédacteurs doivent gérer des idées nouvelles, s'auto-questionner sur son architecture, il est montré que c'est principalement la définition d'un but qui favorise l'acquisition de stratégies expertes de contrôle.

Le rédacteur doit tout au long de son activité résoudre de nombreux problèmes (Scardamalia & Bereiter, 1987). Il doit contrôler et évaluer au fur et à mesure la bonne réalisation de ses plans d'action et de ses buts (Piolat, 1990; Roussey, 1989; Witte, 1985). L'activité de révision n'est plus considérée uniquement comme le moyen de diagnostiquer et corriger une erreur plus ou moins importante de mise en texte (Hayes et Flower, 1980; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987; Scardamalia et Bereiter, 1985). La révision permet au rédacteur, grâce à la mise en oeuvre de connaissances, de sous-processus et de stratégies sophistiquées, de contrôler qu'il a bien atteint ses divers objectifs (pour une revue, voir Piolat et Roussey, sous presse).

Tous les constats s'accordent à mettre en évidence que les scripteurs peu expérimentés, contrairement aux experts, révisent peu et seulement les niveaux les plus superficiels de leurs productions, manifestant ainsi une capacité de contrôle de leur activité rédactionnelle très limitée (Butler-Nalin, 1984; Faigley et Witte, 1984; Fayol et Gombert, 1987; Fitzgerald, 1987; Piolat, 1988; Piolat, Roussey et Farioli, 1987).

Les difficultés rencontrées par ces rédacteurs peu expérimentés pour mettre en oeuvre des stratégies de révision performantes sont diversement considérées. Soit elles résultent d'une incapacité à relire son texte en adoptant un point de vue différent de celui qui a présidé à la production (Bridwell, 1980). Soit l'activité de révision est considérée comme excédant les capacités cognitives de ces scripteurs dont certaines habiletés ne seraient pas suffisamment automatisées pour leur permettre de prendre en compte tous les aspects linguistiques qui doivent être contrôlés (Bartlett, 1982; Gombert, 1990; Scardamalia et Bereiter, 1983).

L'objet de cet article est d'apporter des informations concernant cette dernière perspective, et plus précisément de fournir des éléments de réponse à deux questions. Quels procédés peuvent permettre aux rédacteurs peu expérimentés de répartir ou de déplacer leurs ressources cognitives afin de contrôler d'autres aspects de leur production? Comment peut-on les aider à se conformer aux stratégies de contrôle plus expertes?

Plusieurs voies expérimentales sont explorées pour tenter d'atteindre ces objectifs. La diminution de la surcharge cognitive pourrait résulter d'interventions facilitatrices qui se distinguent selon:

- a) le moment de l'activité rédactionnelle où elles ont lieu: tout au long de la composition, avant ou à la suite de la rédaction d'un avant-texte,
- b) leur objectif: simple focalisation des rédacteurs sur la cohérence d'ensemble du produit ou conformisation plus explicite aux stratégies de contrôle du texte employées par les experts.

Notre souhait, en exposant quatre types de travaux, est d'analyser la façon dont les chercheurs jouent avec les capacités attentionnelles des rédacteurs pour mieux comprendre comment ceux-ci contrôlent leur texte. A partir de ces recherches, nous examinerons les tâches et incitations proposées aux scripteurs, et après en avoir évalué l'impact, tenterons d'en tirer des conséquences quant au développement de la capacité scripturale des rédacteurs peu expérimentés.

1. INTÉGRER AU TEXTE DE NOUVELLES IDÉES

Il se pourrait que, lorsqu'ils révisent, les rédacteurs novices ne perçoivent même pas qu'un problème autre que des corrections formelles (orthographe, lexique, syntaxe...) puisse affecter leur texte (Fayol, Gombert et Baur, 1987). Comment aider ces rédacteurs à contrôler les aspects moins superficiels de leur composition? Leur demander uniquement de faire attention à la pertinence et à l'organisation de leurs idées s'avère inutile. Aussi d'autres incitations, plus efficaces, sont à trouver.

Matsuhashi et Gordon (1985) ont montré à ce propos, qu'il est possible de déplacer le contrôle sur les niveaux linguistiques profonds en fixant à des étudiants peu expérimentés une contrainte concernant la transformation du texte. Ces auteurs comparent les améliorations que ceux-ci apportent à leur brouillon dans trois situations de révision différentes. Dans le premier cas, ils laissent les rédacteurs reprendre leur texte selon leurs habitudes. Ils demandent aux autres étudiants d'ajouter cinq idées à leur brouillon - cet ajout indispensable à l'accroissement de la compétence rédactionnelle étant la plus difficile des opérations de révision (Faigley et Skinner, 1985). Ces derniers doivent écrire les modifications projetées sur une feuille spéciale (memento d'idées). Les uns ont leur brouillon sous les yeux, les autres ne l'ont pas.

Les rédacteurs n'ayant pas leur texte sous les yeux sont ceux qui l'améliorent le plus efficacement. En effet, les deux tiers des modifications qu'ils réalisent sont de nature sémantique et concernent le fond du texte. De plus elles sont bien intégrées à l'organisation d'ensemble. La proportion de modifications de ce type n'est que de 40% dans la situation où le texte est visible; elle ne représente que 10% des transformations en révision habituelle.

L'absence du texte déjà produit a donc pour effet de détacher le réviseur de la mise en texte du contenu. Il peut, ainsi, en élaborer une représentation de haut niveau et, mentalement traiter son texte sur le plan de la cohérence sémantique d'ensemble afin de trouver et d'intégrer cinq nouvelles idées. Autrement dit, le rédacteur devient capable de focaliser son attention sur les niveaux profonds en distribuant les ajouts dans l'ensemble du texte. En outre Matsushashi et Gordon (ibid) ont observé que le réviseur, ne voyant pas son texte, inscrit sur la feuille memento des indications procédurales, comme par exemple «renforcer l'introduction», en plus des éléments de contenu qu'il souhaite rajouter.

Contraindre le rédacteur à contrôler et transformer les niveaux les plus profonds de son texte est donc possible. Celui-ci prend alors en compte un aspect crucial de l'écriture: trouver des idées et veiller à leur intégration dans un texte bien structuré. Toutefois, il reste encore à obtenir qu'il le fasse plus spontanément.

Pour être performant et produire des améliorations, un rédacteur doit se questionner sur l'adéquation entre ses intentions communicatives et leur réalisation linguistique. Cette auto-régulation remplace celle fournie par l'interlocuteur en production orale (O'Looney et Rubin, 1986; Schneuwly, 1988). Elle semble être l'apanage du rédacteur expert, seul capable de porter un regard distancié sur son texte tout au long de sa composition et plus particulièrement lors de sa révision (Daiute, 1986). Cet auto-questionnement n'est pas utilisé par le rédacteur peu expérimenté dont la majorité des ressources cognitives est mobilisée sur d'autres aspects de la tâche de composition. L'objectif est donc de favoriser l'auto-questionnement du novice plus sur le fond que sur la forme.

Pour amener les rédacteurs peu expérimentés à se conformer à ce mode de contrôle exercé en continu par les experts, les chercheurs ont profité de l'assistance que peut fournir un ordinateur. Cet outil doit stimuler la recherche de solutions en fournissant des questions pouvant l'initier. Aussi des Aides informatisées ont été adjointes aux Traitements de Texte (Piolat, sous presse; Piolat et Blaye, sous presse).

2. S'AUTO-QUESTIONNER SUR L'ARCHITECTURE DU TEXTE

Les Aides informatisées par incitations fonctionnent selon un principe de menus emboîtés. A n'importe quel moment de la composition, le rédacteur peut, s'il le souhaite, faire apparaître à l'écran une liste de caractéristiques du texte (par exemple: clarté, complétude, organisation, cohérence, structure des phrases, ...). Suite au choix de l'une de ces entrées, le programme propose des séries de questions, ouvrant elles-mêmes à d'autres questions. Un libellé de question possible, concernant l'entrée «clarté», est par exemple, «Est-ce que le paragraphe propose une opinion claire?». Le rédacteur doit alors donner une réponse négative ou positive. Suite à cette réponse, soit le programme répète la question avec la section suivante du texte, soit il indique que le paragraphe nécessite plus de travail.

Une des principales caractéristiques de ces systèmes de menus est d'être disponibles tout au long de l'activité de composition et utilisables sans effort de mémoire supplémentaire. De ce fait ils sont facilement employés par les rédacteurs peu expérimentés (Norman, 1985).

Les évaluations de l'impact de ce type d'Aides informatisées sont rares. Pour leur part Woodruff, Bereiter et Scardamalia (1981-82) rapportent que les étudiants y recourent volontiers et fréquemment durant leur activité de composition. Cependant, ils n'observent pas de différence de longueur ni de qualité entre les textes écrits à la main et produits à l'ordinateur. Le dialogue avec le système d'Aide est le plus souvent conduit de la façon suivante: les rédacteurs écrivent une phrase, demandent de l'aide, écrivent une nouvelle phrase suivie d'une demande d'aide et ainsi de suite. Il est fréquent qu'ils utilisent, en plus, des notes portées sur une feuille de papier. Aussi, «Alors que les sujets paraissent trouver le programme efficace pour l'organisation et le classement du contenu, il ne semble pas que celui-ci les ait réellement engagé dans des réflexions de haut niveau sur leurs choix rédactionnels;» (p.141). Woodruff et al. (ibid) expliquent ce relatif échec par une trop grande mutation des stratégies de composition habituelles qui sont soit perturbées soit remplacées par de nouveaux procédés d'écriture trop coûteux.

Au total, bien que les rédacteurs révisent un peu plus souvent les niveaux profonds de leur texte, l'insuccès de l'Aide pourrait provenir, en partie, d'une méconnaissance chez les psychologues du moment et de la nature de l'assistance à leur apporter durant la révision.

Les résultats obtenus par Daiute et Kruidenier (1985) et Daiute (1986) sont plus encourageants. Cette dernière a développé un système d'Aide simplifié comparable et elle analyse les révisions de textes produits dans trois situations: a) manuellement (papier-crayon), b) avec un simple Traitement de Texte, c) avec un Traitement de Texte muni d'un système d'Aide. Les rédacteurs, âgés de 11 à 16 ans, sont très entraînés. Ils ont produit et corrigé avec l'ordinateur une fois par semaine pendant toute l'année scolaire.

Leurs textes sont analysés selon leur longueur, le nombre d'erreurs et leur qualité. Les révisions font l'objet d'une analyse complète selon la taxonomie de Faigley et Witte (1981). Daiute (ibid) constate que le nombre de révisions et la qualité des textes produits ne sont pas supérieurs quand les scripteurs amendent leur texte avec un Traitement de Texte plutôt qu'à la main. Par contre, suite à l'utilisation du système d'Aide, les textes sont davantage évalués et corrigés sur les niveaux profonds. De plus cette amélioration s'accompagne d'un changement de stratégie résultant de l'accroissement de l'interaction entre les rédacteurs et leur texte. Avec le système d'Aide, ceux-ci ajoutent des informations dans le corps du texte lors de la révision, alors qu'ils ne le font qu'en fin de texte en utilisant seulement le Traitement de Texte. Ainsi, Daiute (ibid) peut-elle conclure à l'utilité de ce type d'Aides informatisées pour le développement de l'écriture. Elles orientent la lecture du texte et permettent au rédacteur de transformer efficacement son texte en s'auto-questionnant.

Ce type d'intervention peut être qualifié d'incitation indirecte dans la mesure où il est opéré par l'intermédiaire de propositions émanant du système informatique et sans demander explicitement au rédacteur de se conformer à une stratégie experte de contrôle du texte. Elle doit être davantage étudiée afin, notamment, de mieux définir comme le proposent Woodruff et al. (1981-82) les conditions de l'emploi de l'aide durant la révision.

Plutôt que de recourir à une incitation indirecte, certains chercheurs ont expressément demandé aux rédacteurs novices de composer en se conformant à une stratégie considérée comme spécifique des experts.

3. APPLIQUER DES STRATÉGIES DE CONTRÔLE EXPERTES

La conformisation est initiée par une consigne donnée par un intervenant extérieur («instructional interventions»). L'effet de ce type d'injonctions est actuellement analysé par les chercheurs du Centre de Psychologie Cognitive Appliquée de l'O.I.S.E. (Ontario Institute for Studies in Education).

Bryson, Lindsay, Joram & Woodruff (sous presse) fixent deux objectifs prioritaires aux rédacteurs peu expérimentés:

- a) limiter le surplus de corrections de surface caractéristique des scripteurs peu experts lors de la réalisation du premier brouillon
- b) orienter la révision de ces sujets vers une prise en compte de l'ensemble du produit.

Ces deux composantes caractérisent le mode de composition expert et rendent essentiel le contrôle des niveaux profonds du texte lors de la réalisation du brouillon et en cours de révision.

Deux injonctions correspondantes devraient permettre un allègement de la surcharge cognitive en focalisant l'attention des rédacteurs sur des processus particuliers lors des différentes phases d'élaboration du texte. Le pari de ces chercheurs est qu'elles seront «implicitement facilitatrices».

Plus précisément, la première consigne, inspirée de la technique d'écriture libre d'Elbow (1981), concerne la phase de planification. Concrètement les rédacteurs sont invités, lors de la mise en forme du brouillon, à s'abstenir de réviser les aspects les plus superficiels, afin de consacrer l'essentiel de leur ressources cognitives à l'élaboration des idées. Dans une recherche précédente, Joram (1986) avait qualifié cette technique de «no-edit composing» et montré que les rédacteurs produisaient ainsi des textes plus créatifs et de meilleure qualité.

La seconde consigne concerne la phase de révision proprement dite. Elle impose aux rédacteurs d'enlever et d'ajouter une phrase et, en outre, de déplacer deux autres phrases de leur texte. Ceux-ci doivent évaluer et justifier oralement chacune des modifications qu'ils entreprennent sur des énoncés choisis par eux-mêmes.

Par ailleurs, un groupe contrôle rédige sans consigne particulière.

Une trentaine d'adolescents de 13 ans, entraînés à la technique de verbalisation à haute voix et à l'usage du Traitement de Texte ICON, sont distingués selon leur expertise. Ils rédigent pendant quatre sessions expérimentales avec un Traitement de Texte ou à la main:

1. composer sur un thème avec la consigne de non-édition
2. composer librement sur un autre thème
3. améliorer le brouillon 1 en incluant les modifications correspondant à la consigne de révision dirigée
4. améliorer le brouillon 2 sans consigne.

Les résultats prennent en compte l'analyse des protocoles verbaux ainsi que les caractéristiques formelles (longueur, exactitudes grammaticale et orthographique) et d'ensemble (style et créativité) des textes. Ils mettent en évidence que les élèves les plus experts, lorsqu'ils utilisent un Traitement de Texte et avec la consigne de non-édition sont les seuls à contrôler les niveaux les plus profonds de leur brouillon. De même, ils sont les seuls à appliquer bénéfiquement la consigne de révision dirigée.

Il faut donc être déjà suffisamment expert pour profiter simultanément d'une technologie nouvelle d'écriture et des consignes de conformisation. En effet, Joram, Woodruff, Bryson et Lindsay (sous presse) constatent que les rédacteurs peu expérimentés sont, au contraire, pénalisés dans cette situation de production.

L'analyse des verbalisations à haute voix des rédacteurs précise encore ces résultats. Dans l'ensemble les élèves verbalisent à voix haute très fréquemment, et pour l'essentiel, des révisions de surface lors de la production des brouillons. Cependant, sur certains aspects, les verbalisations des élèves moyens indiquent une gestion de la composition différente de celle des experts. Ainsi, en situation de non-édition, ces rédacteurs peu expérimentés parviennent à détourner la consigne. Ils évaluent à haute voix tout ou partie du brouillon déjà produit puis, le plus souvent, le réécrivent. Par ce biais, ils intègrent à ces paraphrases les modifications de surfaces interdites par la consigne. Pour Joram et al. (ibid) «il est clair que ces élèves moyens modifient la stratégie «experte» (i.e., la consigne de non édition) en fonction de leurs habiletés existantes.» (p.18).

A la suite de ces observations, les auteurs considèrent que les incitations de non-édition et de révision dirigée ne sont «implicitement facilitatrices» que pour certains élèves. Pire, l'injonction de révision dirigée provoque une baisse de qualité des textes écrits par des élèves moyens, en déstabilisant leur stratégie rédactionnelle usuelle: la stratégie des «connaissances racontées» avec laquelle ils ne font qu'enchaîner linéairement ce qu'ils ont à dire (Scardamalia et Bereiter, 1987). L'injonction de non édition, pour sa part, ne se révèle efficace que pour les meilleurs élèves lorsqu'ils savent, en l'appliquant, qu'ils pourront, ensuite, corriger avec un ordinateur les problèmes de surface (orthographe, ponctuation, ...) de leur texte sans avoir à recopier à la main.

Au total, le bilan de ces chercheurs est plutôt négatif. «Les résultats de cette étude suggèrent que l'enseignement de la révision, qui demande aux scribeurs d'imiter les stratégies des experts, ne réussit qu'avec les élèves au dessus de la moyenne et uniquement sous certaines conditions. Non seulement les élèves moyens ne tirent aucun profit de nos interventions, mais celles-ci amènent une détérioration de leur performance. Demander aux rédacteurs immatures d'imiter le comportement extérieur des experts constitue à n'en pas douter une approche vouée à l'échec.» (Joram et al., ibid, p.21-22).

Les raisons d'un tel échec méritent d'être analysées. En effet, cette tentative de conformisation aux modes de contrôle experts s'appuie sur une conception particulière de ces stratégies (Piolat et Roussey, sous presse (a)). L'activité du réviseur serait principalement orientée par les niveaux linguistiques du texte qu'il examine et améliore. En effet, si l'on se réfère au modèle des processus de révision proposé par Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), les différents aspects linguistiques du texte qui doivent être contrôlés sont fixés par le rédacteur lors de la «définition de la tâche». Celui-ci la définit, selon les buts qu'il poursuit, au début de l'activité de révision et grâce à ses connaissances. Hayes et al. (ibid) ont constaté que seul le rédacteur expérimenté a une représentation de la tâche flexible qui l'autorise à contrôler différents niveaux linguistiques, selon les problèmes qu'il découvre au fur et à mesure de la lecture de son texte.

Dès lors, il est intéressant et pertinent de caractériser les stratégies de révision des experts à partir du mode d'enchaînement des révisions de différents niveaux linguistiques. En effet, une modification de niveau local peut engendrer des réaménagements plus importants, et une transformation de niveau global impliquer des réajustements locaux.

Avec cet objectif, et dans une tâche expérimentale contrainte (révision d'un texte perturbé expérimentalement à l'aide du seul matériel verbal disponible à l'écran d'un ordinateur) Roussey, Piolat et Guercin, (1990; voir aussi Guercin et al., 1990 et Piolat et al., 1989) ont repéré des stratégies d'enchaînement de révisions. Les adultes experts, pour améliorer un court récit perturbé sur deux niveaux linguistiques (local i.e structure des phrases: ajout, suppression et permutation de substantifs; global i.e superstructure du texte: ajout, suppression et permutation d'énoncés), enchaînent les corrections, quel que soit leur niveau linguistique, au fur et à mesure de l'ordre d'apparition des problèmes à la lecture du texte. Cette stratégie -appelée Stratégie Simultanée- est coûteuse au plan cognitif puisqu'elle implique de gérer simultanément deux niveaux linguistiques différents. Elle n'est pas employée par les réviseurs moins expérimentés. Ces derniers corrigent d'abord les erreurs de niveau local puis lors d'un second parcours du texte celles de niveau global -Stratégie Local puis Global-.

A l'issue de ce constat, la conformisation de réviseurs peu expérimentés au mode d'enchaînement expert de corrections de deux niveaux linguistiques constitue un objectif primordial. Pour permettre aux réviseurs peu expérimentés d'employer cette stratégie coûteuse cognitivement, il faut créer les conditions d'un allègement de la charge de traitement. A cette fin, un nouveau paradigme de conformisation a été établi: certaines connaissances utiles à l'activité sont proposées aux rédacteurs préalablement à la tâche de révision (Roussey, 1989; Roussey, 1990). Ainsi, l'exécution par les rédacteurs de pré-tâches pilotées par ordinateur devrait faciliter, d'une part la définition des buts rédactionnels et, d'autre part le choix de la stratégie de transformation du texte experte pour atteindre ces buts.

4. DÉFINIR UN BUT

Chacune des tâches préalables propose un type de connaissances jugées utiles pour réviser un texte expérimental perturbé sur deux niveaux linguistiques selon le mode de contrôle expert. Dans la première, les connaissances concernent la réalisation de la Stratégie Simultanée utilisée par les experts. Les rédacteurs les extraient en résolvant de petits exercices de réaménagement de listes de chiffres ou de mots perturbées sur deux niveaux d'organisation (local et global). Ils doivent régler les problèmes contenus dans ces listes conformément à une consigne affichée au bas de l'écran pendant toute la durée des exercices. Dans l'autre pré-tâche, les connaissances évoquées concernent la superstructure du texte (Adam, 1990). Elles sont présentées dans le cadre d'une tâche de lecture de petits textes accompagnés de commentaires métalinguistiques, ces textes respectant à des degrés divers le schéma standard.

Le paradigme de conformisation fondé sur ces deux pré-tâches a donc pour objectif de fournir aux réviseurs des connaissances permettant de définir le but de l'activité (schéma du texte à réviser) ou de les focaliser sur la stratégie experte de

révision. Dans les deux cas, cette intervention doit se traduire par un allègement cognitif. Ce paradigme est utilisé dans deux recherches dont le but est d'analyser le contrôle de deux textes de genres différents: un texte narratif et un texte descriptif.

La première étude concerne l'effet de ces deux conformisations sur le mode d'amélioration d'un récit inachevé (Roussey, sous presse). Les résultats obtenus avec des enfants de 10 ans, plus ou moins expérimentés en rédaction, indiquent l'efficacité de ces deux types de conformisation. En effet, la quasi totalité des enfants soumis à l'une ou l'autre des deux pré-tâches utilisent la Stratégie Simultanée -la plus coûteuse- pour améliorer le récit. En revanche, les enfants du groupe contrôle (sans pré-tâche) sont significativement moins nombreux à réussir l'amélioration du texte. De plus, quand ils y parviennent, ils n'emploient pas la stratégie experte.

Une seconde recherche analyse l'effet de ces deux conformisations sur la façon dont des adultes et des enfants améliorent une description expérimentale (Roussey, 1989). Dans ce texte, étaient insérées des erreurs (locales et globales) du même type que celles qui affectaient le récit inachevé dans la recherche précédente. Dans chacun de ces deux textes, les erreurs affectaient les mêmes énoncés.

La quasi totalité des adultes expérimentés est parvenue à améliorer le texte dans le sens attendu (recomposition du texte de base). Mais il faut noter que seuls les sujets soumis à la pré-tâche centrée sur la superstructure descriptive ont utilisé la Stratégie Simultanée. Les adultes du groupe contrôle comme ceux, dont l'attention a pourtant été focalisée sur la Stratégie Simultanée, ont d'abord corrigé toutes les erreurs de niveau local, puis après seulement celles affectant l'organisation du texte.

Parmi les enfants, qu'ils soient expérimentés ou non, ceux qui ont été soumis à la pré-tâche centrée sur le schéma descriptif parviennent à améliorer le texte inachevé. De plus, ils utilisent à cette fin la Stratégie Simultanée. Les enfants ayant appris à employer cette Stratégie Simultanée pendant la pré-tâche, ne parviennent pas à la développer lors de la correction de la description, alors qu'ils y réussissent lors de l'amélioration du récit.

Ces résultats permettent de soutenir une idée essentielle: le mode de contrôle expert du texte est stratégique. Ce contrôle peut être défini comme l'ensemble des actions permettant d'atteindre le ou les buts fixés dans le cadre d'une tâche donnée (Richard, 1985). Dans le cadre de ces recherches, il est d'autant mieux exercé que le rédacteur se fixe clairement comme but d'évaluer les caractéristiques micro- et superstructurelles du texte à atteindre. Pourtant peu de chercheurs se sont donnés les moyens (mode de recueil des données, outil méthodologique d'analyse) d'étudier ce contrôle en temps réel.

Les variations de performance que nous avons observées à la suite des deux pré-tâches sont congruentes avec cette idée. En effet, l'entraînement préalable à la Stratégie Simultanée n'est efficace que si le rédacteur maîtrise suffisamment la superstructure du texte qu'il doit améliorer. La maîtrise tardive du schéma descriptif peut expliquer l'échec des enfants (Espéret, 1984; Fayol 1985). Ceux-ci, ne pouvant pas se fixer de but clair, ne parviennent ni à appliquer la stratégie, ni à améliorer le texte. La difficulté des adultes à se conformer à la stratégie experte pour réviser la description, qu'ils corrigent bien, peut être expliquée autrement: d'après Adam (1990), il existe différents types d'organisation descriptive et non une structure

univoque comme le schéma narratif. Aussi, les adultes, même expérimentés sur les genres textuels, doivent pallier l'indécision qui résulte de cette diversité quant à la fixation du but. Pour ce faire ils emploient une stratégie moins coûteuse (Stratégie Local puis Global) qui leur permet de cerner ce but en deux étapes successives.

CONCLUSION

Comment aider des rédacteurs novices ou peu expérimentés à mieux contrôler leur composition ? Les différentes recherches que nous avons évoquées répondent à cette question en tentant de conformer ces rédacteurs aux stratégies rédactionnelles des experts. Ces tentatives, comme nos propres travaux, aboutissent à la même proposition: les rédacteurs doivent se fixer des objectifs précis. Ceux-ci concernent la représentation de l'ensemble du texte à atteindre.

Pour amener les jeunes rédacteurs à se donner un but de ce type, il faut les aider à gérer différemment leurs ressources cognitives. En effet, pour pouvoir focaliser leur attention sur l'architecture du texte, ils doivent récupérer des ressources cognitives en désinvestissant d'autres aspects. Ce fait est mis en évidence par la recherche de Matsuhashi et Gordon (1985). La contrainte de révision qu'ils imposent aux rédacteurs implique un ajout d'idées nouvelles. Ce faisant elle suppose une activation de la représentation sémantique d'ensemble qui a été à l'origine de la production. En effet, ces idées doivent être intégrées sans affecter la cohérence du texte, cette dernière étant un des critères de la qualité rédactionnelle. Cette consigne suppose donc de fixer une nouvelle représentation du but à atteindre, ce dernier prenant en compte les nouvelles idées. Les rédacteurs parviennent mieux à élaborer ce nouvel objectif quand ils n'ont pas leur brouillon sous les yeux, c'est à dire lorsqu'ils n'éprouvent pas le besoin d'allouer des ressources cognitives au traitement des éléments explicités dans cet avant-texte.

La recherche de Daiute (1986), où les rédacteurs sont incités à contrôler leur texte selon une stratégie d'auto-questionnement, aboutit au même constat. L'utilisation du système de questions s'accompagne d'une amélioration de la qualité des textes produits. Ces questions, contrairement au système élaboré par Woodruff et al. (1981-82), invite les rédacteurs à s'interroger essentiellement sur les aspects profonds du texte. Aussi, les rédacteurs «débarrassés» de l'évaluation des autres niveaux du texte peuvent, grâce aux sollicitations du système, réélaborer le but de leur activité par rapport à cette dimension textuelle particulière. Dans le cas contraire, cette transformation s'avère impossible, car elle excède vraisemblablement les capacités cognitives, nécessairement réparties pour contrôler différents niveaux linguistiques.

L'échec relatif des rédacteurs peu ou moyennement expérimentés dans les travaux de Joram et al. (sous presse) peut être expliqué dans les mêmes termes. Les injonctions faites aux réviseurs d'ajouter et enlever une phrase et d'en déplacer deux ne constituent qu'une charge supplémentaire qui vient se rajouter au coût cognitif du contrôle habituel. Cette contrainte supplémentaire rend, bien évidemment, impossible toute transformation du but guidant l'activité de révision. Ces travaux mettent en évidence les limites des interventions de ce type. Une unique invitation à la décentration («ne pas éditer»), comme une unique incitation à se focaliser sur les niveaux profonds du texte («ajouter, enlever, déplacer des phrases), ne favorise pas à coup sûr l'amélioration de la qualité des textes. L'attention accordée aux

niveaux profonds du texte, ne permet un contrôle de ces niveaux qu'en rapport avec un but, et dans la limite des ressources cognitives pouvant y être consacrées. En d'autres termes, cette centration n'est pas toujours à l'origine d'un allègement cognitif.

Il faut noter que des consignes simples utilisées dans d'autres tâches peuvent amener les rédacteurs à transformer leur représentation du texte à atteindre pour mieux en contrôler la cohérence. Ainsi, Boscolo (1989) provoque cette transformation et une centration sur les niveaux profonds du texte chez de jeunes rédacteurs (12 ans). Il leur demande d'écrire un premier récit relatant une journée de vacances ensoleillée, puis de réviser ce texte, la même journée se déroulant sous la pluie. Ce type d'intervention, certes peu réaliste eu égard aux situations standards de révision des textes, met toutefois bien en évidence le rôle exercé par le but de l'activité (représentation du texte à atteindre) sur la détermination des niveaux linguistiques à examiner lors du contrôle. La transformation forcée du but, grâce à la consigne, amène les enfants à modifier les niveaux profonds du texte.

Au total, une des caractéristiques des interventions visant à accroître la capacité de contrôle des rédacteurs peu expérimentés devrait consister à les aider à élaborer un but complet et le mieux défini possible. A cette fin, une aide fondée sur certaines connaissances utiles semble efficace dans la mesure où elle réduit la tension cognitive inhérente à l'activité de production par écrit. Un but, mieux défini devrait, par ricochet, permettre à ces rédacteurs peu expérimentés de gérer les opérations de corrections et d'en évaluer le résultat. Toutefois, les travaux rapportés ont tous été conduits selon les contraintes de la recherche expérimentale (tâches partielles, observations ponctuelles). De plus, elles concernent en majorité le contrôle a posteriori (ou révision) que peut (ou devrait) exercer un rédacteur. L'enjeu de la recherche actuelle (pour une revue voir Piolat et Roussey, sous presse (b)) est de parvenir à cerner l'acquisition des modes de contrôle de la rédaction d'un texte, de sa toute première mise en forme à son achèvement.

Juin 1991

RÉFÉRENCES

- ADAM, J.M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Coll. Philosophie et Langage. Liège: Mardaga.
- BARTLETT, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language process and structure of written discourse* (345-364). New York: Academic Press.
- BOSCOLO, P. (1989). When revising is restructuring: Strategies of text changing in elementary school children. In P. Boscolo (Ed.), *Writing: Trends in European Research* (1-11). Padova: UPSEL Editore
- BRIDWELL, L.S. (1980). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222.
- BRYSON, M., BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. & JORAM, E. (sous presse). Going Beyond the Problem Solving in Expert and Novice Writers. In R.J. Sternberg & P. Frensch (Eds.). *Complex Problem Solving*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

- BUTLER-NALIN, K. (1984). Revision patterns in students' writing. In A.N. Applebee (Ed.). *Contexts for learning to write: Studies for secondary school instruction* (pp121-215). Norwood, NJ: Ablex.
- DAIUTE, C. (1986). Physical and Cognitive Factors in Revising: Insights from Studies with Computers. *Research in the Teaching of English*, may, 141-159.
- DAIUTE, C. & KRUIDENIER, J. (1985). A self-questioning strategy to increase young writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6.
- ELBOW, P. (1981). *Writing with Power Technics for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- ESPÉRET, E. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato, & G. Piérault-Le Bonniec (Eds.), *Le langage: construction et actualisation*. (179-196). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- FAIGLEY, L. & WITTE, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- FAIGLEY, L. & WITTE, S.P. (1984). Measuring the Effects of Revisions on Text Structure. In R. Beach, & L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp95-108). New York N.J.: The Guilford Press.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de Psychologie Cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. & GOMBERT, J.E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E. & BAUR, V. (1987). La révision de textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 689-702.
- FITZGERALD, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- FLOWER, L., HAYES, J.R., CAREY, L., SCHRIVER, K. & STRATMAN, J. (1986). Detection, diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- GOMBERT, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GUERCIN, F., ROUSSEY, J.Y. & PIOLAT, A. (1990). Time series: A tool for analyzing complex cognitive activities. Application to the study of text revising strategies. *CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10 (1), 79-110.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S., SCHRIVER, K., STRATMAN, J. & CAREY, L. (1987). Cognitive Processes in Revision. In S. Rosenberg (Ed.). *Reading, Writing, and Language Learning: Advances in Applied Psycholinguistics*, Vol.II (pp176-240). Cambridge: England, Cambridge University Press.
- JORAM, E. (1986). The effects of editing on creativity in the writing process. Unpublished master's thesis, University of Toronto. Toronto.

- JORAM, E., WOODRUFF, E., BRYSON, M. & LINSAY, P. (sous presse). The effects of revising with a word processor on written composition. *Research in the Teaching of English*.
- MATSUHASHI, A. & GORDON, E. (1985). Revision, addition, and the power of the unseen text. In S.W. Freedman (Ed.). *The acquisition of written language : Response and revision*. Norwood, N.J.: Ablex.
- NORMAN, D.A. (1985). Four stages of users activities. In B. Shakerl (Ed.). *INTERACT'84: First conference on human-computer interaction*. Amsterdam: North-Holland.
- O'LOONEY, J. & RUBIN, D. (1986). Procedural Facilitation of Audience Awareness in the Revision Processes of Basic Writers. Paper of the Institute for Behavioral Research, the University of Georgia. Athens, Georgia.
- PIOLAT, A. & BLAYE, A. (1991) Effects of word processing and writing aids on revision processes. In Proceedings of the Third European Conference for Research on Learning and Instruction. Madrid, Spain, September 4-7, 1989, 379-399.
- PIOLAT, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. In E. Ferreiro (Ed.), *Early Literacy* (pp449-459). *European Journal of Psychology of Education*, Numéro spécial, 3(6).
- PIOLAT, A. (1990). Vers l'amélioration des textes écrits. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence: Aix-en-Provence.
- PIOLAT, A. (1991). Ecrire avec un ordinateur. In M. Fayol (Ed.), *La production de textes écrits*. Dijon: CRDP, 123-136.
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.Y. (sous presse (a)). A propos de l'expression «stratégie de révision» de textes en psychologie cognitive. *Textes en Main*. n° spécial «Lis tes ratures».
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.Y. (sous presse (b)). Rédaction de textes. Eléments de psychologie cognitive. In J. Anis (Ed.), «La génération de textes», *Langages*, n° spécial.
- PIOLAT, A., FARIOLI, F. & ROUSSEY, J.Y. (1989). La production de texte assistée par ordinateur. In G. Monteil, & M. Fayol (Eds.), *La psychologie scientifique et ses applications* (177-184). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.Y. & FARIOLI, F., (1987). Révision de texte par l'enfant et l'adulte en production assistée par ordinateur. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 733-748.
- RICHARD, J.F. (1985). Mechanisms of problem-solving behavior. In G. d'Ydewalle (Ed.), *Cognition, Information Processing, and Motivation* (425-444). North-Holland: Elsevier Science.
- ROUSSEY, J.Y. (1989). Stratégies de révision de texte. Evaluation du rôle des connaissances par un paradigme de conformisation. Thèse de Doctorat, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- ROUSSEY, J.Y. (1990). Révision d'un texte écrit: rôle des connaissances relatives au schéma de texte. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du Français écrit*, (218-226). Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé.

- ROUSSEY, J.Y. (1991). Text Schemas in a Modelling Paradigm: Improvement of a Narrative and a Description by Ten-Year-Olds. In P. Boscolo, E. Espéret & M. Fayol (Eds.), *Writing. European Journal of Psychology of Education*, n° 2 vol VI, 233-242.
- ROUSSEY, J.Y., PIOLAT, A. & GUERCIN, F. (1990). Revising strategies for different text types. *Language and Education*, 4(1), 51-65.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1983). The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children Composing. In M. Martlew (Ed.). *The Psychology of Written Language: A Developmental Approach* (pp67-95). New York, NJ: John Wiley and Sons.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1985). Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing. In S.F., Chipman, J.W., Segal, & R., Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills. Research and open questions* (pp563-577). Hillsdale, NJ: L.E.A..
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.). *Reading, Writing and Language learning: Advances in applied psycholinguistics*, Vol.2 (pp142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHNEUWLY, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de Linguistiques Appliquées*, 73, 107-117.
- WITTE, S.P. (1985). Revising, Composing Theory, and Research Design. In S.W. Freedman (Ed.). *The acquisition of written language: Response and Revision* (pp250-284). Norwood, NJ: Ablex.
- WOODRUFF, E., BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1981-82). On the road to computer assisted composition. *Journal of Educational Systems*, 10, 133-148.

PLANIFICATION-RÉVISION

Réécriture provoquée au CE2 et au CM2.

Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle

Dominique Guy BRASSART
Université Lille 3, CREL-THEODILE

Résumé : En septembre 1990, tous les élèves des CE2 (8 / 9 ans) des écoles élémentaires françaises ont subi une évaluation standardisée en français et en mathématiques. Une des épreuves de français consistait à écrire un premier jet puis à le réécrire avec l'aide d'une grille de révision. Le même exercice a été proposé par nous à des élèves de CM2 (10/11 ans). Un corpus de 48 paires de textes a été constitué à partir de 2 CE2 et de 2 CM2 contrastés du point de vue de l'origine socio-culturelle des élèves. L'analyse a porté sur la qualité textuelle des réponses et sur la fréquence et le type des révisions réalisées lors de la réécriture. Les résultats indiquent une amélioration qualitative avec l'âge et l'origine socio-culturelle mais une assez grande stabilité des révisions. Ce phénomène est analysé dans le cadre d'une distinction théorique entre révision au sens restreint, ou réécriture, et révision au sens large, ou retraitement : seules les traces de la première sont observables en surface linguistique.

1. RETOUR SUR UNE ÉPREUVE D'ÉVALUATION

L'opération nationale d'évaluation à l'entrée au CE2 de septembre 1990 a introduit une nouveauté positivement remarquée par rapport au dispositif de 1989 : une épreuve de rédaction en deux temps distincts, écriture puis réécriture (cf. annexe). Cependant, les effets modélisateurs que l'évaluation ministérielle risque de/chercher à provoquer dans les conceptions et les pratiques des maîtres du CE2 voire de l'école élémentaire ne sont pas nécessairement heureux. On risque en effet de voir se renforcer deux idées fausses dont Nold (1981) disait qu'elles avaient fortement biaisé l'étude de la révision réalisée aux Etats Unis en 1977 par la National Assessment of Education Progress chez des élèves de 9, 13 et 17 ans.

D'une part, la distinction, sans doute techniquement inévitable pour des raisons de faisabilité d'une opération systématique à grande échelle, des temps d'écriture et de réécriture peut faire croire que la révision est nécessairement un processus unique qui se déroule à la fin de l'écriture et que c'est cette révision qu'il convient de faire apprendre aux élèves pour qu'ils développent leur compétence rédactionnelle.

D'autre part, le dispositif semble impliquer que les seules données nécessaires pour l'analyse des conduites de révision sont constituées par les preuves issues du texte révisé et que, du coup, le nombre des révisions visibles est un indice fiable de la maîtrise rédactionnelle et de l'efficacité didactique des maîtres en ce domaine. Les commentaires proposés par les concepteurs de l'épreuve pour aider les maîtres du CE2 à analyser les résultats incitent au renforcement de cette croyance (Présentation de l'évaluation CE 2 1990 p. 43) :

"Dans les classes où cette pratique de réécriture fondée sur un outil méthodologique n'est pas habituelle, les différences constatées entre les deux phases peuvent être peu probantes. C'est qu'il convient de développer cette pratique en élaborant avec les élèves un outil qui leur soit propre et qui doit être spécifique aux différents types de production (lettre, conte, mode d'emploi...)"

Cette conception dominante - en didactique et pédagogie de la langue au moins - de l'écriture comme ré-écriture, de la révision comme exclusivement indexée aux traces matérielles laissées en surface, dans les brouillons, par la mise en œuvre mentale de ce processus, mérite d'être discutée (sur le "postulat de matérialité", cf. Bronckart 1985 p. 16).

Elle trouve sans doute son origine et sa justification dans les recherches sur les manuscrits des œuvres littéraires, sur le travail de l'écrivain, recherches actuellement renaissantes mais qui s'inscrivent à l'évidence dans la très longue tradition philologique de conservation, de mise au point et d'édition savante des textes de référence (Hay et al 1989 par ex). Or, il n'est pas sûr que l'écrivain (culturellement reconnu comme tel) et ses pratiques d'écriture offrent les seules bonnes références pour construire un modèle de l'expertise rédactionnelle ordinaire. Il est évident, surtout, que la condition de possibilité même de la perspective nécessairement rétrospective de la philologie ("il existe plusieurs versions, plusieurs états matériels diachroniquement situables d'un "même" texte écrit") ne peut pas être considérée comme naturelle et universelle. On peut penser que se déroule, même chez l'écrivain, un travail de composition qui ne laisse aucune de ces traces visibles dont la philologie fait sa matière. Réciproquement, on ne peut inférer d'une absence de trace matérielle en surface linguistique la non-existence d'une activité mentale.

Plus généralement, il n'est peut-être pas sûr que la sophistication de la révision, telle qu'elle est conçue de façon dominante du moins, doive être retenue comme indicateur d'un niveau de développement rédactionnel.

On connaît le portrait fortement et classiquement contrasté du rédacteur adulte compétent / incompétent, de l'expert et du novice (Fitzgerald 1987 p. 492, Hayes et alii 1987 p.176, par ex.). Le premier révise plus que le second, d'abord globalement en ajoutant, retirant, déplaçant de grands morceaux de texte, puis localement en contrôlant, modifiant phrases et mots. Le second reste englué au niveau local des mots, considérant la révision comme découverte du mot juste, n'ajoutant/effaçant que rarement un paragraphe, ne changeant que rarement la structure des phrases.

Ce portrait peut ne pas être totalement juste du fait de ce qu'on peut appeler le **paradoxe de la planification-révision**. Pour réviser son texte comme un expert, il faut d'abord avoir fortement planifié, à différents niveaux, la composition-rédaction puisque c'est par rapport à ce(s) plan(s) que l'évaluation du texte effectivement écrit peut être conduite, des décisions de modification prises et exécutées, leurs effets évalués à leur tour. Et c'est peut-être précisément la planification qui fait défaut chez les rédacteurs novices ou incompétents (cf. par ex. Scardamalia et Paris 1985). Mais dans le même temps, le signe même d'une planification fonctionnelle de haut niveau est qu'elle facilite l'exécution contrôlée, le pilotage de l'activité complexe planifiée, et dans ce cas la nécessité de réviser "comme un expert" est moins grande. Autrement dit, plus on planifie, plus on est capable de réviser et moins on doit réviser après coup et matériellement. Apprendre à écrire, est-ce bien alors apprendre à ré-écrire, à corriger? N'est-ce pas aussi et surtout apprendre à planifier pour ... apprendre à

réviser sans être contraint à le faire? Où l'on retrouverait une des thèses (radicales) de Flower et Hayes (1980) selon laquelle "la seule façon d'améliorer l'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent".

2. PROCÉDURE ET POPULATION

0- Notre projet initial était de comparer des textes écrits-réécrits, dans les conditions prescrites de l'épreuve nationale, par des élèves de CE2 mais aussi de CM2, de 5^e et de 2nde. Or, quelques essais réalisés auprès d'élèves (en réussite scolaire) du secondaire nous ont conduit à limiter notre recueil à la seule école élémentaire. En effet, s'ils acceptaient bien de "jouer le jeu" de l'écriture pourtant "enfantine", ces élèves ne voyaient pas l'utilité de réécrire leur texte, en référence au guide de révision en particulier, sauf à produire une histoire radicalement nouvelle qui n'aurait donc pas été la révision de leur première réponse. Et de fait les réponses qu'ils ont fournies étaient passibles d'une évaluation positive maximale selon les critères textuels retenus par nous (cf. infra II,2).

1- Les textes de notre corpus ont été recueillis dans des écoles qui appartiennent toutes les deux au réseau d'application d'une Ecole Normale d'Instituteurs du Nord de la France mais qui sont nettement contrastées quant à leur population scolaire. L'une est située dans un quartier défavorisé, elle fait partie d'une zone d'éducation prioritaire et une forte proportion de ses élèves sont enfants de travailleurs immigrés; l'autre est fréquentée pour l'essentiel par des élèves dont les parents appartiennent aux catégories socio-professionnelles moyennes et supérieures.

Pour les CE2, nous disposions des cahiers de l'évaluation de septembre 1990. Nous avons sélectionné 14 textes (7 filles, 7 garçons) dans chaque école de manière aléatoire ... ou quasi puisque, pour le CE2 "défavorisé" nous n'avons pas retenu l'absence de production ni les productions qui ne comportaient que quelques mots, parfois recopiés de l'amorce.

Pour les CM2, nous avons demandé aux maîtres de faire passer à leurs élèves uniquement l'épreuve 14 de l'évaluation CE2 dans les conditions prévues par les textes d'accompagnement nationaux (cf. annexe). Cette passation a eu lieu en janvier 1991. Puis nous avons sélectionné 14 textes (7 filles, 7 garçons) dans chaque école de manière aléatoire.

Notre corpus comprend donc 28 paires de textes "brouillon/réécriture" ou V1/V2 de CE2, dont 14 de CSP⁻ (CE2⁻) et 14 de CSP⁺ (CE2⁺), et 28 paires de textes V1/V2 de CM2, dont 14 de CSP⁻ (CM2⁻) et 14 de CSP⁺ (CM2⁺).

2- Pour chaque texte V1 et V2, nous avons estimé la longueur en nombre de mots (ce qui pose parfois quelques problèmes quand, chez certains élèves de CE2, la segmentation lexicale est encore mal assurée...). Nous avons également tenté d'évaluer la qualité de chaque version en tant que suite textuelle bien formée et complète à l'amorce proposée, en situant les textes les uns par rapport aux autres sur une échelle d'appréciation à 9 degrés (de -2 à +2)¹. Ces deux indicateurs permettent de déterminer les écarts quantitatifs et qualitatifs globaux V2-V1 qui accompagnent la réécriture.

Pour chaque texte V2, nous avons repéré et comptabilisé les modifications apportées au texte V1. Ces modifications ont été classées dans l'une des quatre

catégories classiques : effacement, ajout, déplacement et remplacement (cf. Fabre 1990 par ex).

Chacune de ces quatre catégories a été croisée avec six classes qui visent à préciser la "nature" du segment linguistique modifié au cours de la réécriture. En l'occurrence : 1 mot, 1 groupe de mots, 1 phrase, 1 séquence de phrases, 1 marque textuelle (mot, locution voire groupe de mots qui jouent un rôle de connecteur; marque temporelle verbale; pronom), 1 ponctuation (intra et inter-phrastique, y compris l'alinéa)². A quoi s'ajoute la modification orthographique d'un mot qui, dès lors qu'elle n'est pas susceptible de jouer au niveau des marques textuelles, est considérée comme relevant de la seule catégorie "remplacement"³.

Enfin, chaque modification repérée a été évaluée qualitativement selon l'effet positif (+), négatif (-) ou neutre (=) qu'elle produit selon notre appréciation.

3- En fonction de la conception qui semble avoir présidé à la construction de l'épreuve nationale, un certain nombre d'hypothèses peuvent être énoncées. Le test de ces hypothèses constitue, au moins indirectement, un essai de validation de cette conception.

H1 : Il y a augmentation des actes de révision avec l'âge et la CSP.

H2 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des révisions "textuelles" (Marques et Séquences de Phrases, par opposition à Mots, Groupes de Mots et Remplacements Graphiques).

H3 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des "opérations" de remplacement (non-graphiques en particulier).

H4 : Il y a augmentation avec l'âge et la CSP des révisions efficaces ("Effet +").

H5 : Il y a corrélation positive pour chaque sous-population entre révision (fréquence des révisions, révisions "textuelles", révisions positives) et valeur des textes (valeur V1, valeur V2 et surtout écart V2-V1).

H6 : Les élèves du CM2 de CSP tendent à rattraper ceux du CM2 CSP+ du point de vue de la valeur des textes V2.

3. RÉSULTATS

1- On enregistre un certain nombre de différences quantitatives et qualitatives marquées⁴, globalement conformes aux attentes, entre les textes de CE2 et ceux de CM2 (cf. tableau 1).

		CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
V1	nbre total mots	2762	4607	1419	1343	2611	1996
	moy/texte	98,64	164,54	101,36	95,93	186,50	142,57
	Qualité	-8	+19	-7,5	-0,5	+4	+15
	moy/texte	-0,29	+0,68	-0,54	-0,04	+0,29	+1,07
V2	nbre total mots	2659	4663	1317	1342	2664	1999
	moy/texte	94,96	166,54	94,07	95,86	190,27	142,79
	Qualité	-2,5	+27	-4,5	+2	+11	+17
	moy/texte	-0,09	+0,96	-0,32	+0,14	+0,75	+1,18
V2-V1	nbre mots	-3,68	+2,00	-7,29	-0,07	+3,77	+0,22
	Qualité	+0,20	+0,29	+0,22	+0,18	+0,46	+0,11

Tableau 1: Longueur et valeur des textes (versions V1 et V2)
Ecart entre les versions V1 et V2

S'agissant de la **longueur**, le nombre de mots augmente très sensiblement du CE2 au CM2 (+66%) aussi bien en V1 qu'en V2. Les écarts CE2/CM2 mais aussi CE2-/CM2- et CE2+/CM2+ sont très significatifs. L'accroissement est toute fois plus net pour les classes "favorisées" que pour les classes "défavorisées". Par ailleurs, les textes CM2- sont significativement plus longs que les textes CM2+ en V1 et en V2 alors que tel n'est pas le cas entre CE2- et CE2+.

Du point de vue de la **qualité textuelle** des réponses, les phénomènes sont un peu plus nuancés. Les textes CM2 sont dans l'ensemble nettement meilleurs que les textes CE2 en V1 comme en V2. L'écart est maintenu entre CM2-/CE2- en V1 et en V2, mais la supériorité CM2-/CE2- n'est pas significative en V1 et ne le devient qu'en V2. Cette distorsion peut s'expliquer par le fait que ce sont les textes de CM2- qui, en moyenne, améliorent le plus nettement leur score entre V1 et V2. D'où également l'absence de différence significative entre CM2-/CM2- en V2 alors qu'en V1 les textes CM2+ sont significativement meilleurs que les textes CM2-. La supériorité CE2+/CE2- n'est significative ni en V1 ni en V2.

De V1 à V2, on constate une grande stabilité quantitative et qualitative des écarts qui ne sont jamais significatifs entre niveau scolaire et/ou classe. L'amélioration moyenne de la qualité des textes V2/V1 ne s'accroît donc pas avec l'âge ou la CSP.

2- Le **nombre absolu de révisions** (cf. tableau 2, lignes 1 et 2) augmente sensiblement et significativement du CE2 au CM2 et du CE2- au CM2- alors qu'il y a quasi stabilité du CE2+ au CM2+. Il est nettement plus important au CM2- qu'au CM2+, mais l'écart CE2-/CE2+ n'est pas significatif.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Nombre absolu	374	583	170	204	381	202
Nombre moyen par texte	13,56	20,82	12,14	14,57	27,21	14,43
Nombre moyen pour 100 mots	13,54	12,72	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 2: Nombre de révisions

Cette première indication est en partie trompeuse puisque le nombre absolu de révisions dépend dans une large mesure de la longueur des textes V1. La corrélation "nombre de mots en V1/nombre absolu de révisions en V2" est d'ailleurs importante et significative au CE2, au CM2, au CE2- et au CM2-, mais pas pour les classes "favorisées". Il convient donc de rapporter le nombre absolu de révisions au nombre de mots de V1 et de calculer le **nombre de révisions par mot** (exprimé pour 100 mots dans le tableau 2, ligne 3).

Les résultats prennent alors une toute autre allure. Ce sont les élèves de CE2+ qui révisent le plus, ceux du CM2+ qui révisent le moins. Mais, de manière générale, aucun écart entre niveau scolaire et classe n'est significatif. Il n'y a donc pas augmentation relative de la révision avec l'âge et / ou la CSP.

3- Une analyse plus fine qui prend en compte les **types d'"opérations"** de révision effectuées sur le texte V1 donne globalement la même impression (cf. tableau 3).

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Effacement	2,10	2,09	2,18	2,01	2,64	1,30
Ajout	3,69	3,59	2,75	4,69	4,68	2,05
Déplacement	0,07	0,13	0,07	0,07	0,14	0,10
Remplacement	1,85	3,02	1,20	2,53	3,07	2,96
Remp. Graphie	5,83	3,90	5,78	5,88	4,04	3,71
total	13,54	12,73	11,98	15,19	14,58	10,12

**Tableau 3: Types d'intervention de révision
(nombre moyen pour 100 mots)**

Entre CE2 et CM2, la seule différence significative concerne la plus grande fréquence des "opérations" de remplacement (en excluant celles qui portent sur la graphie) au CM2 qu'au CE2. Le remplacement graphique ne distingue pas significativement CE2 et CM2 et l'écart CE2/CM2 cesse d'être significatif si l'on globalise "remplacement" et "remplacement graphique".

L'opération de remplacement oppose significativement CE2- et CM2- mais pas CE2+ et CM2+. Pour les ajouts, à la supériorité CM2-/CE2- correspond une supériorité inverse CE2+/CM2+. Aucun autre écart n'est significatif, y compris l'écart CE2+/CM2+ pour le "remplacement graphique".

A un même niveau scolaire, la CSP met en évidence la supériorité CE2+/CE2- du seul point de vue des opérations d'ajout et la supériorité CM2-/CM2+ du point de vue des opérations d'effacement et d'ajout.

4- S'agissant enfin des **unités linguistiques touchées** par ces diverses opérations de révision, la seule différence significative entre CE2 et CM2 est relative à ce que nous avons appelé les **marques textuelles**. Cette différence s'explique dans une large mesure par le score élevé du CM2- qui le distingue significativement à la fois du CE2- et du CM2+.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
Mot	1,85	2,25	1,20	2,53	2,72	1,60
Groupe de mots	0,69	0,96	0,35	1,04	1,18	0,65
Phrase	1,23	1,38	1,13	1,34	1,82	0,75
Séquence de P	0,25	0,40	0,28	0,22	0,50	0,25
Marques	0,83	1,52	0,85	0,82	1,93	0,95
Ponctuation	2,86	2,32	2,40	3,35	2,39	2,20
Graphie	5,83	3,90	5,78	5,88	4,04	3,71
total	13,54	12,73	11,98	15,19	14,58	10,12

**Tableau 4: Types d'unité révisée
(nombre moyen pour 100 mots)**

Aucun écart n'est significatif entre CE2+ et CM2+. Le CM2- révisé plus souvent que le CE2- les marques textuelles mais aussi les mots et groupes de mots. A un même niveau scolaire, la CSP ne distingue CE2+/CE2- que pour la ponctuation et CM2-/CM2+ que pour les marques et l'unité phrase.

Au total, sur 35 comparaisons, seules 7 se révèlent significatives qui sont quasi toutes (6) liées à un score relativement élevé du CM2- aux catégories "mot", "groupe de mots", "phrase" et "marques textuelles".

5- Si l'on envisage maintenant l'effet qualitatif produit par chaque acte de révision (cf. tableau 5), on peut constater une très grande stabilité du CE2 au CM2.

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
+	7,82	7,38	5,57	10,20	8,18	6,26
=	2,68	2,38	2,82	2,53	2,75	1,85
-	3,04	2,96	3,59	2,46	3,65	2,00
total	13,54	12,72	11,98	15,19	14,58	10,12

Tableau 5: Effet ponctuel des révisions (nombre moyen pour 100 mots)

Les seuls écarts significatifs sont provoqués par le nombre élevé d'effets positifs enregistrés au CE2*, par rapport au CE2 mais aussi au CM2*.

La prise en compte du pourcentage de ces trois types d'effet confirme et module cette première impression (cf. tableau 6). D'une part, on retrouve la même stabilité entre CE2 et CM2. D'autre part, c'est la faiblesse relative du CE2* quant aux effets

	CE2	CM2	CE2-	CE2+	CM2-	CM2+
+	57,75	58,03	46,47	67,16	56,13	61,88
=	19,79	18,69	23,53	16,67	18,87	18,32
-	22,46	23,28	30,00	16,18	25,00	19,80
total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tableau 6: Effet ponctuel des révisions (%)

positifs et négatifs qui provoque les seuls écarts significatifs par rapport au CE2* pour ces deux types d'effet et au CM2* pour les seuls effets positifs.

6- Globalement et quel que soit le mode de groupement des élèves, on n'enregistre aucune **corrélation** significative entre d'une part la valeur des textes produits en V1 et en V2 ou l'écart de valeur V2-V1, et d'autre part le nombre total de révisions effectuées en V2 ou le nombre de leurs effets positifs, négatifs ou "neutres". Une seule exception marginale et sans doute peu pertinente concerne le CE2* : il existe une corrélation négative entre l'effet "neutre" et les valeurs V1 et V2. Par extension, on retrouve cette corrélation négative pour l'ensemble du CE2 mais uniquement avec V1.

Plus finement, il existe une corrélation positive entre l'écart V2-V1 et les opérations concernant les marques textuelles au CE2. On retrouve cette corrélation au CE2*, à laquelle s'ajoute une corrélation positive avec les opérations sur les séquences de phrases. Rien de tel au CE2*, où la seule corrélation, positive, concerne les opérations sur l'unité phrase.

Au CM2, c'est la corrélation positive avec les opérations sur les séquences de phrases qui prime, corrélation que l'on constate également au CM2* et au CM2+ mais qui n'est plus significative du fait des ex æquo. Le CM2- retrouve une corrélation positive avec les opérations sur les marques textuelles ainsi que, mais non significativement en raison des ex æquo, sur l'unité phrase. Aucune corrélation n'est donc significative au CM2*.

4. DISCUSSION

1- Les hypothèses que nous avons avancées plus haut en fonction de la conception dominante de la révision ne sont dans l'ensemble pas validées par les résultats enregistrés dans le cadre de l'investigation particulière qui est la nôtre.

Il n'y a pas augmentation globale, en fonction de l'âge et de la CSP, de la fréquence des révisions relativement à la longueur des textes (H1), ni du nombre des révisions efficaces à l'exception locale du CE2* par rapport au CE2 mais aussi, contrairement à ce qui pouvait être attendu, par rapport à CM2* (H4).

S'agissant des révisions proprement textuelles, si les révisions de marques distinguent bien CM2/CE2 et plus particulièrement CM2*/CE2* mais aussi, paradoxalement CM2*/CM2*, ni l'âge ni la CSP ne se traduisent par un accroissement des opérations de révision portant sur des séquences de phrases (H2).

Les opérations de remplacement augmentent bien, et uniquement, avec l'âge, essentiellement entre CE2* et CM2* (H3).

On n'enregistre aucune corrélation entre la valeur des textes produits (V1, V2, écart V2-V1) et la fréquence globale des révisions ou la fréquence des révisions efficaces (H5). En revanche, il y a corrélation positive entre écart V2-V1 et révisions de marques au CE2, révisions de séquences de phrases au CM2 (H5).

Enfin, les CM2* tendent bien à rattraper les CM2* ou du moins à ne plus s'en distinguer significativement après réécriture-révision, en V2 (H6).

2- On pourrait être tenté de rendre compte de ces absences de différences entre CE2 et CM2 au regard des révisions visibles en soulignant le fait que les élèves de ces classes sont de simples novices et non des rédacteurs compétents ni a fortiori des experts. Nos résultats s'expliqueraient par un effet de plancher. Ce serait oublier que, en fonction de nos critères d'appréciation, les textes produits par les CM2 en V1 et en V2 sont nettement meilleurs que ceux des CE2. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé plus haut, les quelques (bons) élèves de 5^e et de 2^{nde} auxquels nous avons proposé l'épreuve fournissent, selon nos critères, des réponses très satisfaisantes sans la révision visible de la réécriture.

D'où deux remarques apparemment triviales mais peut-être sous-estimées. D'une part la tâche de rédaction, sa difficulté "objective" mais aussi la représentation que le rédacteur s'en fait en tant que problème complexe ou simple, constitue une variable importante dans l'expression visible de la compétence à réviser. Il est assurément des tâches rédactionnelles pour lesquelles la nécessité de réviser est faible. Réviser n'est pas une fin en soi mais un moyen possible de produire un texte adéquat à un projet d'écriture.

De ce fait, d'autre part, il est nécessaire de distinguer la révision en tant qu'activité voire exercice scolaires et la révision en tant que conduite langagière ordinaire. La révision scolaire est sans doute un dispositif qui permet conjoncturellement aux élèves d'améliorer une première version de leur rédaction. Mais elle est aussi et surtout une stratégie didactique voulue par le maître et qui vise à développer, à terme, la compétence rédactionnelle. Elle est un moyen au service de cet objectif, une facilitation procédurale temporaire (Bereiter et Scardamalia 1987, Brassart 1990). L'intériorisation progressive par les élèves de critères d'adéquation et leur satisfaction dès la première version sont le signe de son efficacité didactique.

Dans cette perspective, la formule finale du livre de Claudine Fabre (1990, p. 216) nous paraît discutable :

"Ainsi les ratures peuvent-elles naturellement trouver place dans une *pédagogie de l'erreur*, si l'on admet qu'il est possible d'apprendre par essais et rectifications. Ce n'est alors pas le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices; il faudrait au contraire développer les processus de détection, correction et utilisation des erreurs."

La rature n'est en effet pas nécessairement liée à une erreur, elle peut relever d'un choix "stylistique" entre deux variantes également acceptables. Quand elle est liée à une erreur, le fait même de l'autocorrection, facilitée ou non, tend à indiquer qu'il n'y a pas "erreur de système ou de compétence" mais "erreur de performance" pour des raisons de surcharge cognitive par exemple. Dans ce cas comme dans celui des exercices de "cacographie" que semble suggérer Fabre, il nous semble difficile de parler de "pédagogie de l'erreur" au sens de la didactique des mathématiques ou des sciences.

3- C'est que par ailleurs la révision peut, voire doit être conçue de manière large, comme prise de décision en fonction de critères d'évaluation. Elle est alors pour partie "invisible", dans la mesure du moins où elle ne laisse pas nécessairement de traces en surface linguistique. C'est en ce sens que Scardamalia et Bereiter (1986, p. 790) préfèrent "retraitement" (reprocessing) à "révision" (au sens restreint).

Une exploration du modèle de Hayes et Flower (1980a; cf. figure 1 en annexe) un peu plus détaillée que ce que proposent pour l'instant les présentations pédagogiques (Brassart 1989) montre que ces opérations de révisions peuvent se dérouler "avant" le processus de Révision proprement dit, dès les processus de Planification⁵. Dès le sous-processus Génération en effet se pose la question des critères d'évaluation de la pertinence des contenus retrouvés en mémoire à long terme et de la complétude de cette recherche pour décider s'il convient ou non de continuer à générer. De même pour le sous-processus Organisation : quels critères pour décider de l'utilité des informations éventuellement notées? pour décider si les opérations d'organisation sont appliquées avec succès? pour décider si l'organisation du texte est (provisoirement) suffisamment élaborée?

D'où proviennent ces critères d'évaluation et de décision? La réponse la plus satisfaisante dans la logique du modèle est de considérer qu'ils sont produits par le sous-processus Cadrage des Buts. Les buts que se donne le rédacteur en cours de composition, les critères d'évaluation qui leur sont attachés et les plans qui sont définis pour atteindre ces buts en respectant les critères ne concernent pas que la "dispositio", le plan d'écriture. Les critères ne s'appliquent pas seulement "ultérieurement", quasi "off line", après coup, sur du texte déjà écrit, sur un premier jet partiel. Ils s'appliquent aussi "on line", "à l'intérieur" même du processus de Planification et peuvent donner lieu à des révisions invisibles ("dans la tête du rédacteur") ou visibles sur les "notes de travail" produites par le rédacteur à partir des sous-processus Génération et Organisation.

On peut faire le même type de remarques pour le processus Mise en Mots qui met en jeu des plans de phrase, de partie, de texte et des critères pour décider de leur accomplissement.

4- Dans le même ordre d'idée, le modèle de révision CDO, Comparer-Diagnostiquer-Opérer, élaboré par Scardamalia et Bereiter (1983, 1985; pour une présentation Brassart 1989) comporte une disposition qui a rarement été soulignée.

Selon ce modèle (cf. figure 3 en annexe), deux types de représentations mentales sont construites et stockées en mémoire à long terme pendant la composition : une représentation de la partie du texte déjà écrite et une représentation du texte visé en tant qu'ensemble planifié. Le processus CDO est mis en œuvre par la perception d'un écart ("mismatch") entre ces deux représentations; il interrompt les autres processus et se termine donc par un retour au processus interrompu quel qu'il soit (planification, génération,...). Quand le sous-processus Comparer détecte un écart, l'attention se porte sur Diagnostiquer, ce qui peut impliquer une recherche dans le texte et une recherche de connaissance rhétorique en Mémoire à Long Terme comme cause possible de l'écart détecté. Une fois la nature de l'écart identifiée, le rédacteur peut décider, pour supprimer l'écart entre les deux représentations du texte, de changer ses intentions, de modifier son plan et la représentation du texte visé plutôt que le texte lui-même, et de ce fait de sortir du processus CDO proprement dit. Le modèle ne dit rien de cette révision invisible : la boîte "CDO" ne contient pas un module "Opérer sur le plan". Mais une telle souplesse dans la planification peut être considérée comme un des indices d'une maîtrise experte de la composition écrite, l'écriture "épistémique" (Bereiter 1980) qui ne se contenterait pas, comme dans les écritures dominées par la stratégie du "tout dire", du "knowledge telling", de remplir des cadres textuels figés avec des contenus pré-construits (Scardamalia et Bereiter 1985, Bereiter et Scardamalia 1985, Scardamalia et Paris 1985). Autrement dit, et contrairement à certaines craintes parfois exprimées, le texte "ne sort pas tout prêt de la tête du rédacteur". Une étude qui se limiterait à des relations linéaires processus-produit négligerait la dimension interactive de la composition écrite : grâce à ces interactions rédacteur-texte, processus-produit, le rédacteur découvre pour partie son texte après l'avoir mis en mots.

Les perspectives ainsi tracées indiquent que les opérations de planification constituent un domaine de travail didactique important dont il n'y a aucune raison de penser qu'il se confond avec la révision scolaire (Burtis et alii 1983, Scardamalia et Paris 1985, Bereiter et Scardamalia 1987, Flower et Hayes 1980 et 1981b; Brassart 1990 pour un cadrage général).

5- On notera enfin que nous avons ici opposer révision visible/révision invisible du seul point de vue des traces laissées en surface textuelle par les opérations de révision. En réalité, les évaluations-décisions de la révision au sens large ne sont pas totalement inobservables. Certaines techniques, qui ne se contentent pas de comparer un texte et sa réécriture ou de relever les ratures d'un manuscrit, permettent d'enregistrer des indices des ces opérations, qu'il s'agisse des "protocoles verbaux" on ou off line (Hayes et Flower 1980, Hayes et alii 1987, par ex.), ou de l'enregistrement en cours de rédaction des comportements non-verbaux et des pauses (Matsuhashi 1982, Cooper et Matsuhashi 1983, Foulin et alii 1989, Chanquoy 1990, par ex.). Il est évident que ces dispositifs d'observation sont matériellement inadaptés à une entreprise aussi extensive que l'évaluation nationale de 1990, mais aussi à l'évaluation diagnostique/formative de l'ensemble des élèves d'une classe. Des maîtres entraînés et avertis des cadres théoriques de référence pourraient

cependant faire usage de ces procédures pour une partie des élèves au moins, en l'occurrence ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Ces observations permettraient sans doute de donner consistance à une réelle pédagogie différenciée.

Juin 1991

NOTES

- 1 L'évaluation qualitative a été effectuée par deux lecteurs indépendants. Le second codeur, par ailleurs professeur de Lettres en lycée, ne savait pas quelle était la version V1 ou V2. L'accord initial, avec une tolérance de +/- 1 degré, a été de 46% pour V1 et de 50% pour V2, le second codeur ayant une tendance marquée à "sous-évaluer". Après examen en commun de quelques textes, l'accord inter-codeur a été porté à 70% pour V1 et 79% pour V2.
- 2 La distinction ponctuation/marques textuelles (et plus particulièrement connecteurs textuels) est critiquable (cf. les travaux de l'équipe de Michel Fayol : Fayol 1989, Foulin et alii 1989 par exemple). Elle se justifie en partie ici par le fait que la grille de relecture attire spécifiquement l'attention des élèves sur la ponctuation (majuscule-point). Cette focalisation peut s'expliquer par la "pauvreté" du métalangage compréhensible en début de CE2 mais aussi par l'apparente sûreté normative des jugements que les codeurs peuvent porter sur la ponctuation.
- 3 Ce comptage est apparemment simple; il pose en réalité de réels problèmes d'interprétation fonctionnelle. Remplacer un mot par un autre mot, est-ce un phénomène de choix lexical? Est-ce une façon de régler un problème orthographique en contournant une difficulté perçue pour laquelle aucune solution directe n'est disponible? Ce qui va être considéré comme effacement, voire comme déplacement, est-il le résultat d'un but visé par le rédacteur? Est-ce une erreur de "performance", une copie (de son propre texte) mal maîtrisée en particulier en début de CE2? Faute d'une observation très fine "on line" et sans possibilité d'un retour au jugement du rédacteur lui-même, nous avons préféré nous en tenir au constat immédiat.
- 4 Dans les paragraphes qui suivent, la significativité statistique des écarts a été évaluée grâce au test Mann-Withney, celle des corrélations grâce au test de Spearman. Le détail des résultats chiffrés de ces calculs n'est pas rapporté ici.
- 5 Nous nous référons ici (de même que dans Brassart 1989) à la formalisation que Hayes et Flower proposent de leur modèle en 1980 : c'est elle qui a été popularisée en France par Garcia (1986) reprise par Jolibert (1988) ou Fabre (1990). En fait, dès 1980, Hayes et Flower en avancent une autre formalisation (Hayes et Flower 1980b, Flower et Hayes 1981a, Hayes et alii 1987) sensiblement différente, différences qui, à notre connaissance, n'ont pas été signalées (cf. figure 2 en annexe). Les flèches qui symbolisent les relations entre les divers composants ou sous-processus du dispositif y sont modifiées pour souligner le caractère non-linéaire du modèle. En particulier, il n'y a plus de flèche, ni a fortiori de flèche à sens unique, entre les processus de planification, mise en mots et révision/revue, entre les sous-processus de planification et révision/revue : c'est par le biais du contrôle (monitoring) que s'effectuent les interactions entre eux. D'autre part, les sous-processus de la révision/ revue ne sont plus les mêmes : on passe de lecture-mise au point (editing) à évaluation-révision (evaluating-revising), d'où notre doublet "révision/ revue" pour traduire "reviewing" par rapport à "revising". C'est l'interprétation de cette "nouvelle" formalisation qui permet à Witte (1985) de critiquer les conceptions de la révision restreintes à la retranscription du texte déjà écrit et d'avancer la notion de pré-texte comme représentation mentale du texte planifié avant toute mise en mots sur laquelle les opérations de révision/revue peuvent s'appliquer sans laisser de traces en surface linguistique. Notre analyse rejoint donc celle de Witte.

REFERENCES

- BEREITER C. (1980) "Development in writing". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (73-93).
- BEREITER C. & SCARDAMALIA C. (1985) "Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge". In S.S. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.) (65-80).
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- BRASSART D.G. (1989) "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite". *Recherches* 11 (79-114).
- BRASSART D.G. (1990) "Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement)?" In D.G. Brassart et alii *Perspectives didactiques en français* (75-99). Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- BRONCKART J.P. & coll. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BURTIS P.J., BEREITER C., SCARDAMALIA M. & TETROE J. (1983) "The development of planning in writing". In B.M. Kroll & G. Wells (Eds.) *Explorations in the development of writing* (153-174). Chichester, John Wiley and Sons (également dans C. Bereiter & M. Scardamalia 1987, 191-214).
- CHANQUOY L., FOULIN J.-N. & FAYOL M. (1990) "Temporal management of short text writing by children and adults". *Cahiers de Psychologie Cognitive* 10, 5 (513-540).
- CHIPMAN S.S., SEGAL J.W. & GLASER R. (Eds.) *Thinking and learning skills : current research and open questions (Vol II)*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- COOPER C.R. & MATSUHASHI A. (1983) "A theory of written process". In M. Martlew (Ed.) (3-39).
- FABRE C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, L'Atelier du Texte.
- FAYOL M. (1989) "Une approche psycholinguistique de la ponctuation : étude en production et en compréhension". *Langue Française* 81 (21-39).
- FITZGERALD J. (1987) "Research on revision in writing". *Review of Educational Research* 57, 4 (481-506).
- FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1980) "The dynamic of composing : making plans and juggling constraints". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (39-58).
- FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1981a) "A cognitive process theory of writing" - *College Composition and Communication* 32 (365-387).
- FLOWER L.S. & HAYES J.R. (1981b) "Plans that guide the composing process". In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.) (39-58).
- FOULIN J.-N., CHANQUOY L. & FAYOL M. (1989) "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédurale de la composition écrite". *Langue Française* 81 (5-20).

- FREDERIKSEN C.H. & DOMINIC J.F. (Eds.) (1981) *Writing : the nature, development and teaching of written communication. Vol II : Process, development and communication*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- GARCIA C. (1986) "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture" - *Pratiques* 49 (23-49).
- GREGG L.W. & STEINBERG E.R. (Eds.) (1980) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- HAY L. & alli (1989) *De la lettre au livre. Sémiotique des manuscrits littéraires*. Paris, Editions du CNRS.
- HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980a) "Identifying the organisation of writing processes". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.) (3-30).
- HAYES J.R. & FLOWER L.S. (1980b) "Writing as problem solving" - *Visible Language* 14, 4 (388-399).
- HAYES J.R., FLOWER L., SCHRIEVER K.A., STRATMAN J.F & CAREY L. (1987) "Cognitive processes in revision". In S. Rosenberg (Ed.) (176-240).
- JOLIBERT J. & coll. (1988) *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette.
- NOLD E.W. (1981) "Revising". In C.H. Fredericksen & J.F. Dominic (Eds) (67-79).
- MARTLEW M. (Ed.) *The psychology of written language*. Chichester, John Wiley and Sons.
- MATSUHASHIA. (1982) "Exploration in the real-time production of written discourse". In M. Nystrand (Ed.) *What writers know* 269-290). New York, Academic Press.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (1977) *Write/rewrite : an assessment of revision skills; selected results from the second national assessment of writing*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- ROSENBERG S. (Ed.) (1987) *Advances in applied psycholinguistics, Vol II Reading, writing and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1983) " The development of evaluation, diagnostic and remedial capabilities in children's composing". In M. Martlew (Ed.) (67-96).
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1985) "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing". In S.S. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (Eds.) (65-80).
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1986) "Research on written composition". In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3^e édition; 778-803). New York, Mac Millan.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1987) "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". In S. Rosenberg (Ed.) (142-175)
- SARCDAMALIA M. & PARIS P. (1985) "The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies". *Cognition and Instruction* 2, 1 (1-39).
- WITTE S.P. (1985) "Revising, composing theory and research design". In S. Warshauer Freedman (Ed.) *The acquisition of written language* (250-284). Norwood, Ablex P. Cy.

ANNEXE

Evaluation à l'entrée au CE 2 1990

Exercice 14 a et b

Conditions de passation (Guide de présentation pp. 42-43) :

Cet exercice couvre deux séquences : production, au brouillon, d'un texte (14 a), correction et réécriture de ce texte (14 b). Les deux séquences doivent intervenir dans la même journée mais être séparées au moins par une récréation.

Séquence "brouillon" (20 minutes environ)

Le maître lit le texte-amorce et le commente : "Cette histoire n'est pas terminée. On ne sait pas ce qui va se passer ensuite. Vous allez donc imaginer et écrire la suite et la fin de cette histoire. Lisez silencieusement ce que je viens de vous lire. (Laissez le temps à tous les élèves de lire le texte.) Vous devez donc écrire la suite, c'est-à-dire raconter comment les choses se sont passées. Que va faire le petit lapin? Que va-t-il lui arriver? Puis vous écrirez la fin de l'histoire. Vous raconterez comment se termine l'histoire pour le petit lapin. ..."

Séquence "réécriture" (20 minutes environ)

Commentaire du maître : "Vous allez maintenant réécrire votre histoire sur le cahier. Avant de la faire nous allons lire ensemble ce qui est écrit en haut du cahier." (Lire aux élèves le guide de lecture(...). Leur expliquer, si besoin pas à pas, à quoi il sert, afin de leur faire prendre conscience de la nécessité d'améliorer leur premier jet. ..."

Exercice 14 a : Feuille distribuée pour le brouillon

Il était une fois un jeune lapin qui s'appelait Lapinou. Il vivait avec ses parents, ses frères et ses sœurs dans un terrier très profond. Il était très heureux mais il n'avait pas le droit de sortir à cause des chasseurs. Un jour, il en eut assez et, pendant que ses parents dormaient, il décida d'aller faire une petite promenade ...

.....

Exercice 14 b (Cahier de l'élève pp. 30-31)
Guide de relecture

Je viens d'écrire un texte.

Je souhaite que mon histoire soit comprise; pour cela je relis mon texte et je vérifie que :

- mon histoire est bien la suite du texte proposé;
- mon histoire a une fin.

En réécrivant, je pense à :

- écrire lisiblement;
- mettre les majuscules et les points nécessaires pour délimiter les phrases;
- respecter les accords (masculin/féminin, singulier/pluriel).

Quand j'ai fini de réécrire, je relis une dernière fois mon texte.

Même texte amorce qu'en 14a

.....
.....
.....

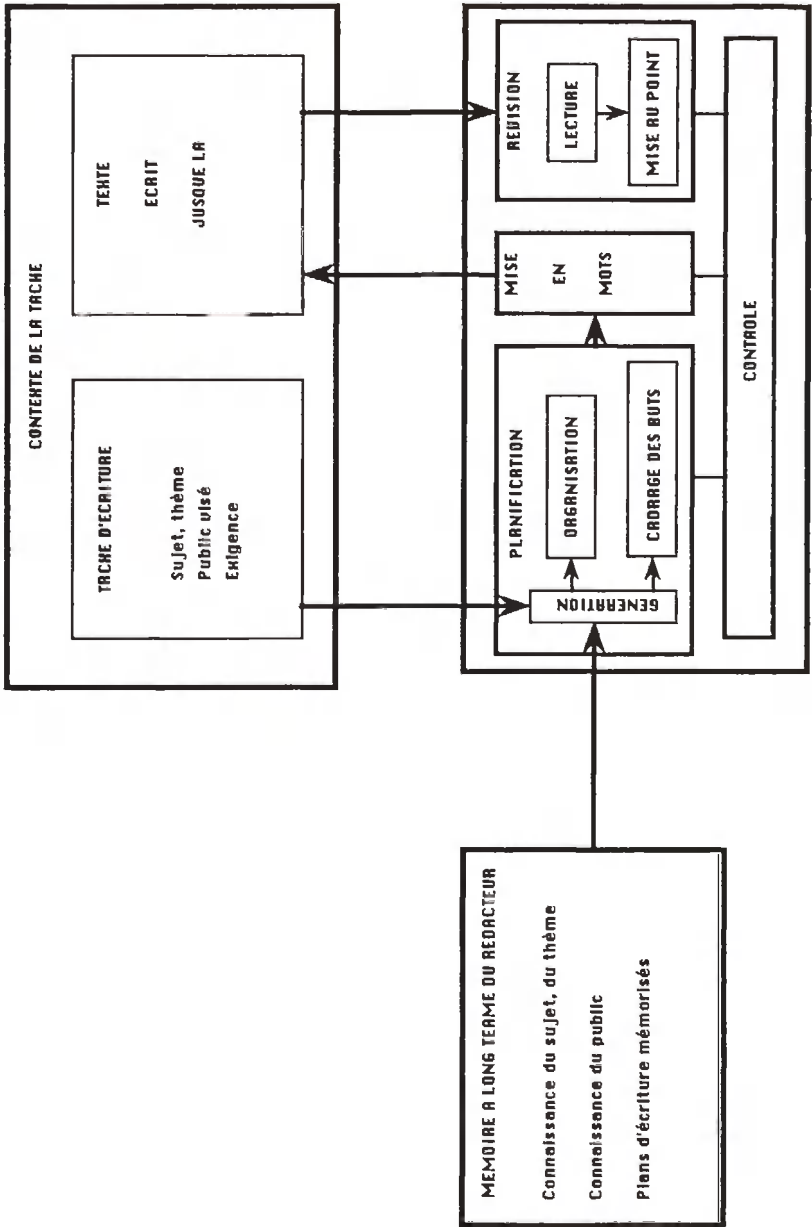


FIGURE 1 : Structure du modèle de l'écriture d'après Hayes et Flower - Version 1

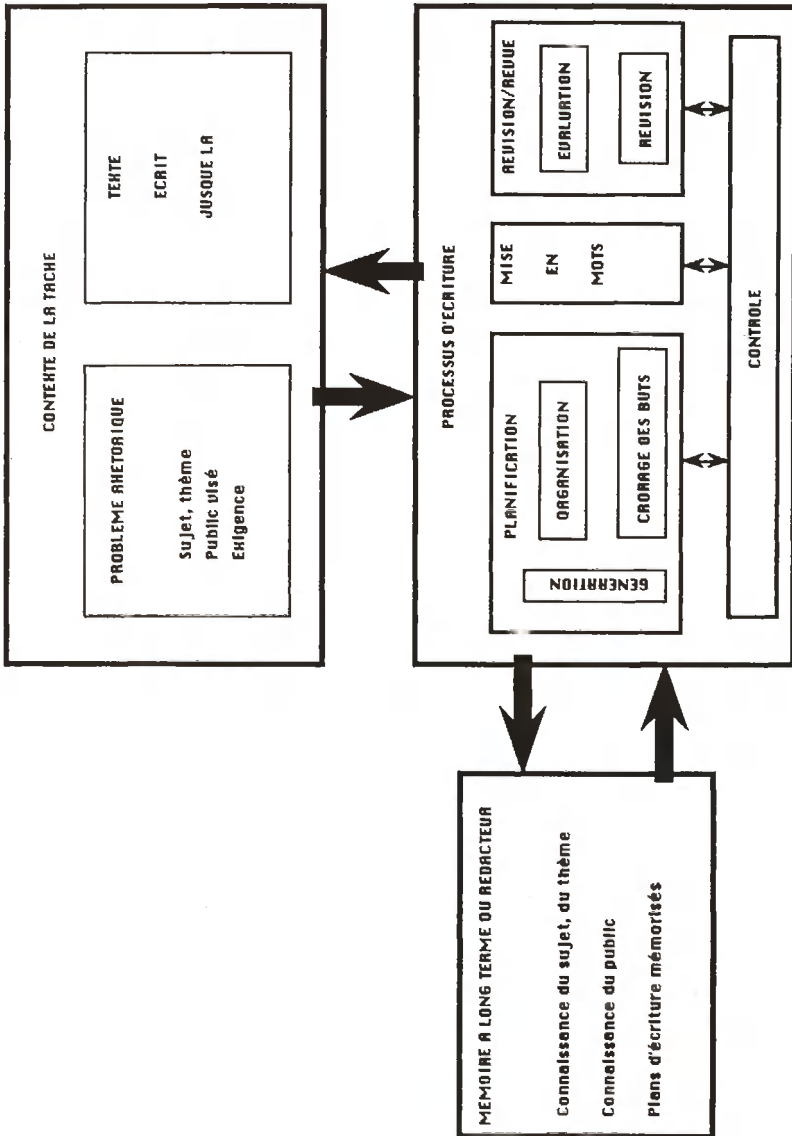


FIGURE 2 : Structure du modèle de l'écriture d'après Hayes et Flower - Version 2

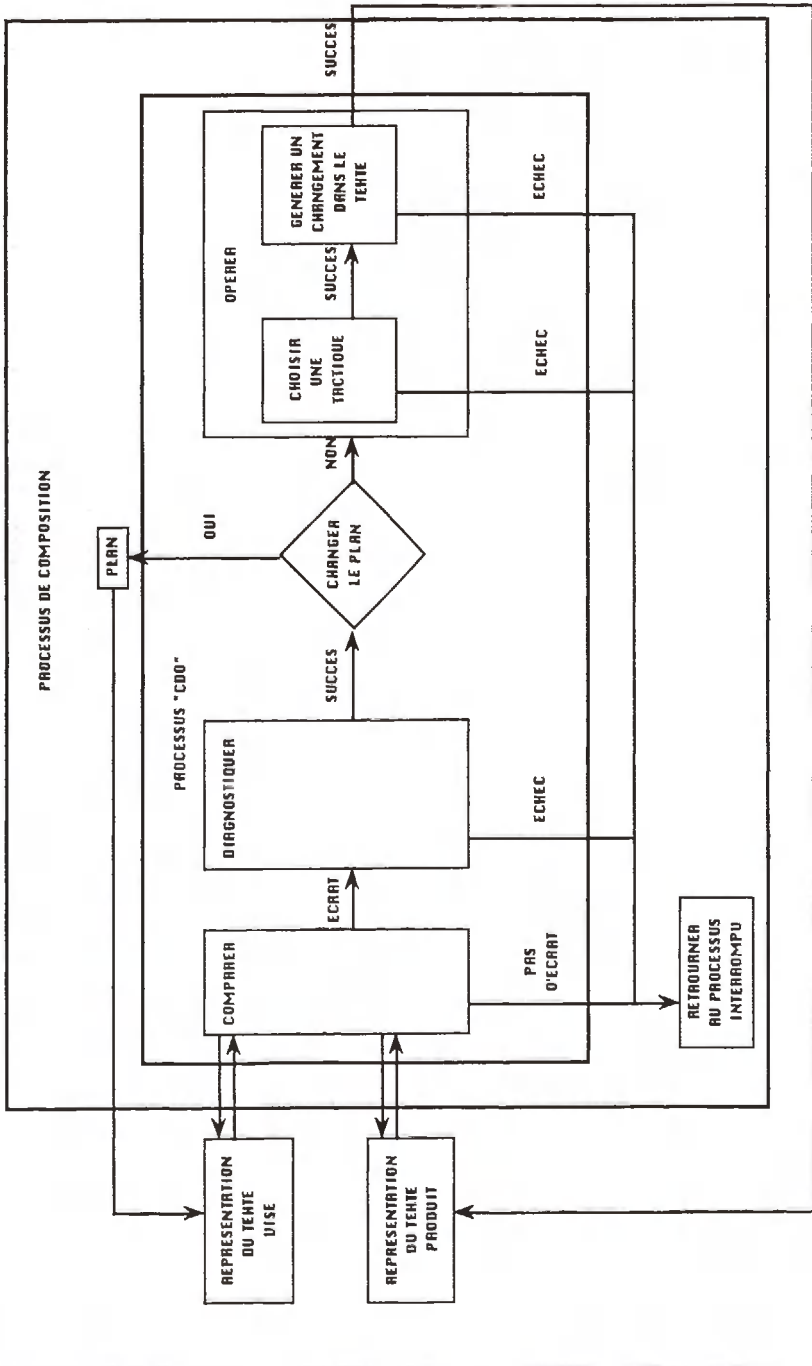


FIGURE 3 : Modèle du processus CDD d'après Scardamalia et Bereiter

DISCOURS ÉVALUATIFS D'ÉLÈVES DE CE - CM SELON DES CONTEXTES DIDACTIQUES DIFFÉRENTS

André SEGUY, (Ecole Normale d'Agen)
Catherine TAUVERON, (Ecole Normale de Clermont-Ferrand),
INRP, Groupe "EVA"

Résumé : L'objet de l'article est de présenter quelques-uns des résultats d'une recherche, qui pose comme hypothèse qu'aux pratiques différentes effectivement attestées chez les maîtres des équipes de recherche (évaluation formative) et chez les maîtres extérieurs aux équipes (évaluation normative) correspondent chez les élèves des compétences évaluatives différentes. Nous étudions de manière contrastive le discours évaluatif d'élèves de CE 1-CM2 des deux groupes, tenu sur leur propre texte (consigne commune impliquant la production d'un récit étiologique) et sur le texte problématique d'un pair (même consigne). Si, dans les deux groupes, l'évaluation du texte du pair pose moins de difficultés que l'évaluation de son propre texte, nous essayons de montrer que la nature, le mode de formulation et le degré d'explicitation des critères mobilisés, d'une part, la définition de la tâche et les stratégies d'évaluation, d'autre part, diffèrent ; que des élèves des classes pratiquant l'évaluation formative sont capables de mettre en œuvre un processus d'évaluation proche de l'évaluation experte et donc que la variable didactique joue un rôle essentiel dans le développement des compétences évaluatives des élèves.

Cet article se propose de présenter quelques aspects des comportements d'élèves de CE et de CM ayant travaillé dans des contextes didactiques différents (évaluation normative / évaluation formative). Retrouve-t-on, dans les discours évaluatifs des élèves, la variation des critères observée chez les maîtres? A travers ces discours, quelles stratégies d'évaluation se manifestent, et surtout, quels traits différenciateurs entre les élèves relevant des deux contextes?

L'article se limite à l'étude contrastive de ces quelques aspects de la compétence évaluative des élèves; il laisse volontairement de côté des questions aussi importantes que l'étude des relations entre compétences d'évaluation et de production, compétences d'évaluation et de réécriture.

Après la présentation du contexte didactique dans lequel a été conduite l'observation (partie 1.), l'étude comporte deux volets: les méthodologies mises en œuvre sont différentes et complémentaires.

Le point 2. étudie la variation de la nature des critères mobilisés par les élèves dans des tâches d'évaluation d'écrits scolaires selon la variable didactique de référence: les élèves des classes où est pratiquée l'évaluation formative des écrits mobilisent-ils plus ou moins de critères, - et s'agit-il de critères de même nature? -, que les élèves des classes caractérisées par la pratique de l'évaluation normative?

On a donc essayé, dans cette partie, de faire sortir par une analyse de contenu, les tendances permettant de saisir d'éventuelles régularités. C'est l'interprétation de ces régularités qui nous intéresse, quant à leur signification didactique.

Une fois le cadre ainsi dessiné, les points 3. et 4. abordent l'étude fine des stratégies qui peuvent être dégagées de l'examen des discours évaluatifs des élèves. La méthodologie est quelque peu différente: on a cherché à caractériser les comportements des élèves des deux contextes didactiques, en mettant en évidence ce qui fait leur spécificité: quant au degré de construction, d'explicitation et de formulation des critères, à la représentation de la tâche d'évaluation et de réécriture, aux processus de révision mis en œuvre. Il ne s'agissait donc plus de compter et de comparer les critères mobilisés, comme dans le point 2., mais de pousser l'analyse plus loin, et d'opérer les synthèses permettant de regrouper et d'ordonner les traits caractéristiques de comportements évaluatifs contrastés.

1. ÉVALUATION FORMATIVE / ÉVALUATION NORMATIVE: DEUX CONTEXTES DIDACTIQUES DIFFÉRENTS

1.1. La recherche "EVA"

1.1.1. *Évaluation formative et critères: la problématique du groupe EVA*

Afin de transformer les pratiques des maîtres dans l'évaluation des écrits des élèves (pratiques en majorité normatives, sommatives, indifférenciées et inopérantes pour rendre ceux-ci capables de maîtriser les divers usages sociaux de l'écrit), le groupe **Pratiques d'Évaluation des Écrits des Élèves en Classe** (groupe EVA) a eu pour premier objectif d'élaborer et de mettre à l'épreuve des **critères, outils et procédures didactiques** pour une évaluation formative de ces écrits. La notion de critère didactique s'est constituée par approches successives; elle est le fruit d'interactions entre des référents issus des pratiques sociales de l'écrit et des référents pris dans divers champs scientifiques: linguistique, psycholinguistique et didactique (voir MAS, 1979).

Les critères didactiques ne se confondent pas avec les traits de fonctionnement textuels: ces derniers permettent de définir les caractéristiques d'un texte, hors de toute préoccupation didactique (ainsi, pour un récit, la structure narrative profonde, ou les reprises par des substituts...); les critères sont l'objet d'un choix: il s'agit, parmi tous les traits de fonctionnement possibles, de retenir ceux qui ont une pertinence par rapport au projet d'écriture et au projet d'apprentissage. Ce choix est opéré par les maîtres, même s'il n'est pas toujours entièrement explicite; la recherche a fait apparaître son caractère fortement différenciateur (infra, 1.1.2). La mise en œuvre de l'évaluation formative suppose que les élèves, eux aussi, puissent réguler leurs tâches d'écriture par des critères: ce sont en effet les critères qui aident à former une représentation plus explicite de l'écrit à réaliser, qui permettent de l'évaluer et de le réécrire. La construction des critères par les élèves est progressive et complexe: inscrite dans l'interaction lire-écrire, elle suppose une appropriation conduite par les élèves eux-mêmes.

Cette construction repose sur des pratiques référant à un modèle didactique centré sur l'apprenant, dans lequel *"le savoir est construit par l'enfant lui-même, à*

partir de ses représentations conscientes ou inconscientes, qui se modifient au contact fortuit ou provoqué par le maître en situations-problèmes (CHARMEUX - ROMIAN, 1987)). La construction progressive des critères d'évaluation par les élèves a pour fonction d'orienter et réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et processus d'apprentissage de l'élève; l'explicitation des critères rendant possible une évaluation formative. (MAS, 1989)

1.1.2. Maîtres "R" et maîtres "nR"

Le groupe EVA a effectué la description systématique des classes dans lesquelles ont été mises en œuvre les pratiques fondées sur les principes de l'évaluation formative (GARCIA-DEBANC, MAS, SEGUY, TAUVERON, TURCO, 1991). Pour déterminer les traits qui différencient ces pratiques de celles en usage dans les autres classes, nous avons mis en place une étude contrastive opposant des maîtres appartenant à une équipe de recherche EVA (maîtres R) et des maîtres extérieurs à l'équipe, pratiquant une évaluation normative des écrits (maîtres nR).

Cette recherche a fait apparaître le rôle central et différenciateur des critères: les maîtres R utilisent plus de critères que les maîtres nR, qu'il s'agisse de l'évaluation des écrits des élèves ou des activités d'enseignement en rapport avec la production d'écrits. Si les maîtres nR accordent une place privilégiée aux critères référant à des problèmes d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe de la phrase, les maîtres R, en outre, envisagent les questions relevant des points de vue pragmatique, sémantique, portant sur l'ensemble du texte et non plus seulement sur des aspects locaux. Par ailleurs, les maîtres R ont tendance à aller plus loin dans l'explicitation des critères. Leur modèle didactique se rapproche du modèle appropriatif, alors que celui des maîtres nR est plutôt de style transmissif, centré sur l'objet de l'apprentissage. Mais il existe, entre les "architypes" R et nR, des zones intermédiaires, dans lesquelles des pratiques mêlées manifestent les cheminements individuels, indices de transformations en cours. (TURCO, 1989)

1.2. Dispositif d'étude des compétences évaluatives des élèves

La recherche dont nous rendons compte ici pose en hypothèse que la variation des pratiques d'enseignement des maîtres entraîne chez les élèves des classes R et nR la construction de compétences différenciées. Le dispositif mis en place devait donc permettre une étude contrastive. Seuls en sont précisés ici les aspects nécessaires à la lisibilité de l'article. (GARCIA-DEBANC, MAS, SEGUY, TAUVERON, TURCO, à paraître)

1.2.1. La constitution du corpus

L'épreuve, passée en mai et juin 1989, a été conçue pour permettre à tous les élèves, qu'ils soient de classe R ou nR, de produire un écrit et de l'évaluer. C'est pour cette raison qu'a été choisi un récit, forme textuelle la plus couramment travaillée dans les classes, quel que soit le type de pédagogie pratiquée par le maître. Le choix du récit étiologique, qui nous semble rarement pratiqué à l'école élémentaire, permet de neutraliser un avantage éventuel d'un type de classe sur l'autre. La consigne,

proposant d'écrire une histoire dont on connaît la fin, induit la nécessité d'une planification d'ensemble du récit. (Notons cependant que ce choix défavorise d'un certain point de vue les élèves des classes R, entraînés à produire d'autres types d'écrits, moins familiers à ceux des classes nR. Mais le choix d'un écrit prescriptif ou explicatif aurait risqué de trop favoriser, de manière prévisible, les élèves des classes R.)

Les élèves des classes R et nR ont donc produit un écrit individuel à partir de la consigne suivante:

Tu écris une histoire se terminant par:

- *"Et c'est depuis ce jour que les oiseaux volent."*
- *ou "Et c'est depuis ce jour que les crabes ont des pinces."*
- *ou "Et c'est depuis ce jour que les cochons ont la queue en tire-bouchon."*

Auparavant, la même consigne, proposée à des élèves de classes extérieures à la recherche et de même niveau, avait permis de sélectionner deux textes, l'un issu d'un CE1, l'autre d'un CM2. Ces textes, dits "problématiques", contiennent des éléments de dysfonctionnement variés. Le lendemain de la production de leur propre texte, les élèves R et nR observés sont invités à évaluer un de ces textes problématiques: ils répondent par écrit aux questions ci-dessous, puis un entretien individuel permet d'explicitier leurs remarques.

Qu'est-ce qui va bien dans ce texte?

Qu'est-ce qui ne va pas bien?

Que dirais-tu à l'enfant qui a écrit cette histoire pour l'aider à améliorer son texte?

La semaine suivante, les élèves reçoivent leur propre texte, assorti de questions de même nature:

Qu'est-ce qui va bien dans ce texte?

Qu'est-ce qui ne va pas bien?

Souhaites-tu modifier ton texte? Si oui, fais-le.

Quand ils ont fini, est conduit un entretien individuel, semblable au précédent.

Pour chaque élève, le corpus comprend donc les éléments suivants:

- le texte qu'il a produit: état 1 et état 2, comportant d'éventuelles modifications;
 - les remarques évaluatives écrites et orales portant sur le texte problématique écrit par un pair;
 - les remarques auto-évaluatives écrites et orales portant sur son propre texte.
- Le nombre d'élèves observés est le suivant:
- CM: 6 élèves, catégorisés en "bons", "moyens", "faibles" selon les indications du maître, pour chacune des 7 classes R et des 7 classes nR (soit 42 élèves R et 42 élèves nR);
 - CE: 10 élèves R et 10 élèves nR, également catégorisés en "bons", "moyens", "faibles", répartis en deux classes R et deux classes nR.

1.2.2. L'analyse des données

Cet article, traitant des discours évaluatifs des élèves, s'appuie uniquement sur les deux derniers éléments du corpus. L'analyse de contenu qui a été conduite visait deux buts:

- dégager des tendances quant au nombre et à la nature des critères mobilisés par les élèves: c'est l'objet de la deuxième partie de l'article;

- décrire les aspects spécifiques des conduites évaluatives des élèves: c'est là l'objet de la troisième et de la quatrième partie.

2. NATURE DES CRITÈRES MOBILISÉS PAR LES ÉLÈVES DE CLASSES R ET nR. TENDANCES GÉNÉRALES

2.1. Le cadre théorique de l'analyse de contenu: le CLID (Classement des Lieux d'Intervention Didactique)

Le cadre théorique utilisé pour conduire l'analyse de contenu est constitué par le "CLID", tableau de classement des lieux d'intervention didactique: il était en effet indispensable que ce cadre fût le même que celui qui avait servi à analyser, dans la phase antérieure de la recherche, les critères mobilisés par les maîtres R et nR, afin de pouvoir opérer les comparaisons utiles. Le CLID, élaboré par Gilbert Turco et l'équipe de l'Ecole Normale de Rennes, propose une classification des critères bâtie à partir de concepts de nature linguistique, dont le traitement est orienté vers des fins didactiques. On trouvera page 116 la version du CLID qui a servi à recenser et classer les critères mobilisés par les élèves. Cette version, légèrement différente des versions antérieures quant à la formulation de certaines rubriques, n'a pas encore été publiée. Nous rappelons brièvement le principe d'organisation du tableau:

- trois colonnes verticales correspondent aux unités prises en compte selon les entrées didactiques: texte dans son ensemble (en situation de communication), relations entre phrases, phrases;
- trois niveaux horizontaux, indiquant le point de vue retenu dans le fonctionnement des écrits: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique;
- à ces trois niveaux s'ajoute la rubrique "aspects matériels" - placée ainsi pour faciliter la présentation et donc la lisibilité du tableau - bien que cette rubrique ne soit pas sur le même plan que les autres niveaux d'analyse.

Les douze cases délimitées déterminent autant de lieux qui permettent de classer des critères et d'organiser des interventions didactiques; les territoires ainsi définis ne sont pas toujours séparés par une frontière hermétique: bien au contraire, la limite est souvent "poreuse", étant donné les interférences et interactions entre les familles de critères voisines. (sur le CLID, voir: TURCO, 1987, 1988; SEGUY, 1989).

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte...) - L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre...) 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements) 	<p>7</p> <ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...) 	
Sémantique	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...) 	<p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le Lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...) 	
Morphosyntaxique	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/PS pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<p>6</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<p>9</p> <ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La Morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ? 	
Aspects matériels	<p>10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas, d'illustrations...) 	<p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimite les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) 	<p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...) 	

2.2. Les élèves des classes R mobilisent plus de critères que ceux des classes nR

Rappelons d'emblée que les critères ne sont pas des faits directement observables dans les textes, mais des catégories d'analyse. Ici, du fait qu'il s'agit de discours évaluatifs, on pourrait s'attendre à les trouver plus ou moins formulés dans les remarques, écrites et orales, que les enfants étaient invités à produire sur le texte de pair ou sur leur propre texte. En fait, les données recueillies présentent des cas plus complexes, pouvant aller de la formulation directe de critères ("orthographe", ou "mise en page"...) à des formulations nécessitant une interprétation. Dans ce cas, le contexte a souvent permis d'identifier le critère auquel l'enfant se référait, même si l'explication directe était insuffisante. Parfois, les remarques étaient tellement globales et impressionnantes qu'il était impossible de les rattacher à un critère textuel nettement situé (infra, 3).

Nous avons distingué "critères (+)" et "critères (-)". La première catégorie est constituée par des critères mobilisés à bon escient: l'élève a repéré dans le texte un élément de fonctionnement satisfaisant, et il le signale comme tel; ou bien il a repéré un dysfonctionnement et son diagnostic met en lumière le problème à résoudre. En revanche, les critères (-) désignent diverses erreurs d'évaluation: par exemple, un dysfonctionnement est signalé comme satisfaisant, ou l'inverse; ou bien l'élève se trompe sur la nature du dysfonctionnement, ou sur la solution à apporter.

En ce qui concerne le décompte des critères (+) et des critères (-), nous avons procédé ainsi: une ou plusieurs occurrences du même critère valent pour une seule unité de compte; si nous avons comptabilisé toutes les occurrences, cela aurait abouti à fausser la comparaison; certains critères, en effet, (l'orthographe notamment), peuvent donner lieu à de nombreuses remarques, chaque fois que l'élève croit déceler une erreur dans un mot, alors que d'autres (le schéma narratif) sont en général l'objet d'une unique réflexion, même si celle-ci peut être plus longuement argumentée. L'étude qualitative que nous avons conduite cherche avant tout à analyser la nature des critères mobilisés: les décomptes ne sont là que pour dégager des tendances, permettant de constater d'éventuelles régularités: c'est l'interprétation de ces régularités qui nous intéresse, quant à leur signification didactique. (GARCIA-DEBANC, MAS, SEGUY, TAUVERON, TURCO, à paraître).

Les tableaux produits ci-dessous concernent les élèves de CM (42 élèves de classes R et 42 élèves de classes nR).

CRITÈRES MOBILISÉS PAR LES ÉLÈVES

	Élèves R		Élèves nR	
	Nombre	%	Nombre	%
Critères (+)	701	58%	512	42%
Critères (-)	78	43%	105	57%
Total cr (+) et cr (-)	779	55,8%	617	44,2%

(Les pourcentages sont calculés sur le nombre total des critères R et nR.)

Notons tout d'abord la grande différence entre le nombre des critères (+) et celui des critères (-); cela est vrai pour les élèves des classes R comme pour ceux des classes nR: les critères mobilisés à bon escient l'emportent donc largement sur les autres.

Les élèves des classes R ont mobilisé plus de critères que ceux des classes nR. La tendance indiquée par ces chiffres est l'amorce de la confirmation d'une de nos hypothèses centrales: en matière d'évaluation, les élèves des classes R disposent d'une gamme de critères plus diversifiés que ceux des classes nR.

En outre, il est important de remarquer que la répartition est inversée selon que l'on considère les critères (+) ou les critères (-): les élèves des classes R mobilisent 58% des critères (+), et seulement 43% des critères (-); la tendance qui se dégage de ces pourcentages renforce donc la conclusion précédente: la compétence évaluative des élèves des classes R serait donc, selon ces indicateurs, supérieure à celle des élèves nR.

Il reste à regarder de plus près quelle est la nature des critères mobilisés, leur degré d'explicitation, leur rôle dans la stratégie évaluative.

2.3. L'évaluation du texte d'un pair mobilise plus de critères que l'auto-évaluation.

Les élèves ont été confrontés à deux tâches évaluatives de nature différente:

- évaluer le texte écrit par un pair inconnu;
- évaluer leur propre texte, quelques jours après sa première écriture.

Les deux textes ont été produits à partir de la même consigne (supra 1.2.1.). Le texte de pair, dit "texte problématique", a suscité plus de remarques écrites et orales que le propre texte écrit par chaque élève. Les consignes d'évaluation, très ouvertes afin de ne pas induire le choix de critères éventuellement mobilisés, étaient les mêmes dans les deux cas (supra 1.2.1.), mais l'enjeu était différent:

- pour le texte de pair: " *Que dirais-tu à l'enfant qui a écrit cette histoire pour l'aider à améliorer son texte?* "
- pour l'auto-évaluation: " *Souhaites-tu modifier ton texte? Si oui, fais-le.* "

ÉVALUATION ET AUTO-ÉVALUATION

		ÉVALUATION		AUTO-ÉVALUATION	
		Nombre	%	Nombre	%
Critères (+)	R	422	60%	279	40%
	nR	325	63,5%	187	36,5%
Critères (-)	R	50	64%	28	36%
	nR	74	70,5%	31	29,5%
Critères (+) et (-)	R	472	60,5%	307	39,5%
	nR	399	64,5%	218	35,5%

La différence globale est très nette: l'évaluation du texte de pair a entraîné la mobilisation de 60,5% des critères chez les élèves des classes R et de 64,5% chez ceux des classes nR. D'autres tendances se dessinent :

- dans tous les cas, qu'il s'agisse de critères (+) ou de critères (-), la différence évaluation / auto-évaluation est plus marquée chez les élèves des classes nR ;
- lorsqu'il s'agit des critères (-), la différence est plus accentuée, aussi bien chez les élèves de classes R que chez les élèves de classes nR.

On observe de ce fait l'écart maximum pour les critères (-) chez nR (70,5% / 29,5%), et l'écart minimum pour les critères (+) chez R (60% / 40%).

Quelles interprétations proposer?

Les entretiens ont fait apparaître que les élèves (de classes R ou nR) évaluaient plus aisément l'écrit d'un pair que leur propre écrit; ce n'est pas une surprise (voir, sur la question, les travaux de psychologues, en particulier Bartlett, 1982). En témoignent ces deux réponses, relevées la première dans une classe R, la deuxième dans une classe nR:

" Qu'est-ce qui est le plus difficile: relire ton texte, ou celui d'un autre enfant?

(élève R) - C'est plus difficile mon texte, parce que les autres... c'est moi qui l'ai rédigé, et quand je l'ai écrit, j'ai mis tout ce que je savais, et c'est pas facile de trouver les choses que je savais pas! "

(élève nR) - Je trouve que le texte qu'on a fait nous-mêmes, c'est dur de critiquer... parce que, enfin, quand on fait quelque chose, c'est qu'on trouve assez bien ce qu'on a fait! c'est ce qu'on a imaginé comme histoire; alors, c'était assez dur de critiquer..."

Intuitivement, les deux élèves donnent deux raisons essentielles; l'élève de classe R se situe plutôt sur un plan technique: comment, au moment où l'on relit son propre texte, disposer d'un savoir supérieur à celui que l'on a mobilisé durant l'écriture, permettant de discerner les insuffisances du texte? L'élève de classe nR se situe, pour sa part, sur un plan plus impressif, voire psychologique: comment se décentrer et scruter sa propre production avec un regard "critique"?

Le deuxième fait à interpréter concerne le décalage entre les élèves de classes R et nR. On peut avancer pour hypothèse que la démarche d'évaluation formative, même si elle ne rend pas l'auto-évaluation aussi aisée et efficace que l'évaluation d'un texte de pair, tend tout de même à réduire la distance entre les deux tâches; cette interprétation se renforce d'une constatation: au-delà du simple examen des pourcentages, on peut remarquer que le nombre des critères (+) mobilisés par les élèves de classes R évaluant leur propre texte (279) approche celui des élèves de classes nR évaluant le texte d'un pair (325).

Pour l'accentuation du décalage entre évaluation et auto-évaluation que l'on observe au sujet des critères (-), les interprétations sont plus risquées; on peut supposer que la plus grande facilité psychologique à évaluer le texte d'un pair rend l'élève plus prolixe, voire plus aventureux; cela peut le conduire à avancer telle ou telle remarque plus ou moins hasardeuse, sans pour autant lui donner une compétence textuelle et linguistique plus efficace.

2.4. Les critères mobilisés par les élèves des classes R et nR sont de nature différente.

Les décomptes effectués précédemment, pour autant qu'ils apportent des éléments tendant à confirmer nos hypothèses, ne sont pas suffisants. La description des pratiques des maîtres a montré en effet que les maîtres R et les maîtres nR n'utilisaient pas dans les mêmes proportions des critères de même nature. Alors que les maîtres nR donnent leur préférence aux critères situés "en bas à droite" du CLID, c'est-à-dire à des critères mettant en jeu, dans le cadre de la phrase, vocabulaire, syntaxe, orthographe et conjugaison, les maîtres R, pour leur part, portent également leur attention aux problèmes relatifs à l'ensemble du texte, selon des points de vue pragmatique et sémantique (supra, 1.1.3.). Cette tendance se vérifie-t-elle chez les élèves des maîtres nR et R?

Les tableaux ci-dessous sont construits sur le modèle du CLID (supra, 2.1): on retrouve les douze cases, dans une disposition identique. Le CLID constitue donc la légende qui permet d'interpréter ces relevés. Dans chaque case figurent deux nombres, séparés par une barre oblique: celui de gauche indique le nombre de critères mobilisés par les élèves des classes R, celui de droite le nombre relatif aux élèves des classes nR.

ÉVALUATION DU TEXTE ÉCRIT PAR UN PAIR

Critères (+)

R/nR	R/nR	R/nR
51/35	22/4	2/2
69/51	47/33	<u>42/43</u>
25/11	15/14	<u>60/76</u>
15/0	21/7	53/49

Critères (-)

R/nR	R/nR	R/nR
<u>5/8</u>	3/3	0/0
14/13	<u>4/8</u>	4/4
<u>3/4</u>	<u>4/9</u>	<u>7/15</u>
0/0	2/1	<u>4/9</u>

AUTO-ÉVALUATION

Critères (+)

R/nR	R/nR	R/nR
30/28	15/3	2/1
53/38	<u>19/22</u>	22/19
27/9	10/7	35/34
26/1	13/2	27/23

Critères (-)

R/nR	R/nR	R/nR
5/4	<u>0/2</u>	0/0
<u>10/12</u>	4/3	<u>0/1</u>
1/0	3/3	<u>2/3</u>
0/0	<u>0/1</u>	3/2

Les caractères gras signalent les cases où le nombre de critères des élèves R est sensiblement plus élevé que celui des élèves nR;

les chiffres soulignés signalent la tendance inverse: le nombre de critères des élèves nR est supérieur à celui des élèves R.

En ce qui concerne l'évaluation du texte de pair (deux premiers tableaux), on constate les faits suivants:

* Pour les critères (+), les différences sensibles en faveur des élèves R se situent toutes à gauche du CLID: la colonne entière consacrée au texte dans son ensemble et presque toute la colonne relative aux relations entre phrases; les catégories "en haut à gauche" (pragmatique-textuel, sémantique-textuel, pragmatique-interphrastique...) qui sont celles des choix fondamentaux sont donc fortement investies par les élèves de classes R. On note également le cas de la catégorie "aspect matériel-texte", qui indique une sensibilité manifestée par ces mêmes élèves aux problèmes concernant la mise en page.

Les différences en faveur des élèves des classes nR se situent dans la colonne consacrée à la phrase: elles portent sur les questions de vocabulaire, conjugaison, syntaxe, orthographe. Le "record" du nombre de critères mobilisés est atteint par les élèves nR dans la catégorie "morphosyntaxique-phrastique".

* Pour les critères (-), la répartition géographique semble plus aléatoire: les différences en faveur des élèves des classes nR sont nettement plus nombreuses, mais elles sont disséminées dans tous les secteurs du tableau, avec toutefois une ligne de cohérence: celle du point de vue morphosyntaxique. Il est prudent de remarquer que les critères (-) étant en nombre réduit, il serait hasardeux d'avancer des commentaires allant dans le sens d'une généralisation.

Les tableaux relatifs à l'auto-évaluation, à quelques nuances près, confirment les tendances dégagées ci-dessus:

* Pour les critères (+), on retrouve les mêmes zones d'influence respectives, avec des différences souvent atténuées: la catégorie "pragmatique-textuel" (à l'avantage des élèves de classes R pour le texte de pair), les catégories "sémantique-phrase" et "morphosyntaxique-phrase" (à l'avantage des élèves de classes nR pour le texte de pair) sont ici quasiment équilibrées.

Une remarque intéressante: alors que, dans le tableau relatif au texte de pair le score record de 76 avait été atteint par les élèves de classes nR pour la catégorie "morphosyntaxique-phrase", le nombre atteint par les mêmes élèves tombe à 34 pour cette même catégorie: on peut donc noter que les problèmes d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison suscitent moins de deux fois moins de remarques dans l'évaluation de son propre texte que dans celle d'un texte écrit par un autre enfant.

Un autre fait attire l'attention: la catégorie "sémantique-interphrastique" bascule: d'une forte différence en faveur des élèves de classes R, elle passe en faveur des élèves de classes nR. Ce fait mérite explication. Le texte de pair "Le volage (sic) des oiseaux" a suscité de nombreuses réflexions des élèves de classes R portant sur la cohérence sémantique du texte, les élèves de classes nR étant moins sensibles à ce critère. En revanche, lors de l'auto-évaluation, comme lors de l'évaluation du texte de pair, de très nombreux élèves de classes nR ont fait une chasse systématique aux répétitions, ce dysfonctionnement apparaissant souvent en tête de de la hiérarchie

des erreurs à décèler dans un texte. Cet exemple met en évidence la relative complexité des catégories de critères situés dans une même zone du CLID: on peut voir décomptés, dans le même ensemble, des critères comme "respect de la cohérence", qui renvoient à une problématique textuelle, et des critères comme "maîtrise des substituts nominaux", qui, bien que renvoyant à une problématique semblable, peuvent être réduits à une exigence traditionnelle, d'ordre stylistique (répétitions à éviter). Ce n'est que l'étude fine de cas qui peut permettre de saisir la nature exacte du critère convoqué, et son rôle dans la stratégie évaluative.

* Le tableau des critères (-) contient des nombres généralement infimes; il serait peu pertinent de commenter la répartition des différences, qui se dessine de façon aléatoire.

Donc, chez les élèves des classes R/ nR, on observe, comme chez les maîtres, une variation des critères mobilisés:

- les élèves des classes R mobilisent plus de critères utilisés à bon escient que les élèves des classes nR; corollairement, ils commettent moins d'erreurs;
- les remarques justes l'emportent nettement sur les erreurs, chez tous les élèves; c'est plus accentué chez les élèves des classes R;
- l'évaluation a suscité la mobilisation d'un nombre de critères sensiblement plus élevé que l'auto-évaluation;
- les lieux les plus différenciateurs entre élèves de classes R et nR se situent "en haut à gauche" du CLID: les élèves des classes R ont été plus attentifs aux aspects pragmatique et sémantique, concernant le texte dans son ensemble.

C'est dans le cadre de ces tendances que peut être poursuivie l'étude contrastive affinée des comportements évaluatifs des élèves de classes R et nR.

3. FORMULATION DES CRITÈRES

3.1. La métalangue : aide ou obstacle au repérage ?

S'il ne peut y avoir mobilisation de critères et diagnostic sans conscience métalinguistique, la possession d'une métalangue technique n'est pas une condition nécessaire et suffisante pour attester de cette compétence métalinguistique. De nombreux enfants montrent qu'ils ont une conscience métalinguistique (attestée par leur capacité à expliciter verbalement les déterminants de leur comportement) sans métalangue canonique : ainsi en est-il de l'élève R qui désigne les propositions et expansions possibles du récit par la formule idiolectale "*petits couplets*" ("*La suite se passe un petit peu vite quand même. Il manque des petits couplets qui expliquent un peu sur l'animal*"). Inversement, la possession d'une métalangue n'assure pas automatiquement une compétence métalinguistique. Elle constitue même un obstacle à l'analyse quand le vocabulaire n'est pas assimilé ou renvoie à une représentation figée et réductrice. C'est dans une certaine mesure le cas d'une classe R où tous les élèves se comportent extérieurement comme des linguistes en herbe, parlent de **changements thématiques, d'organiseurs de temps, de système des temps dans le récit et le discours...**, sans toujours bien savoir ce que recouvrent ces mots,

ce qui conduit certains à tirer des conclusions hâtives comme : *"ma progression thématique est bonne, j'ai regardé si mes phrases étaient bien accrochées, c'est-à-dire qu'il ait le même thème entre toutes les phrases et c'était bon."*

Nous postulons cependant que la métalangue (entendue comme lexique institué dans la sphère des linguistes ou plus simplement dans la sphère d'une classe donnée), trace visible d'un apprentissage antérieur - pour autant, bien entendu, que les élèves soient capables d'en expliciter le référent - est une aide au guidage de l'observation des textes et à la formulation du diagnostic.

3. 2. La métalangue utilisée par les deux groupes d'élèves et ses référents

Nous distinguerons les termes qui renvoient directement à des critères d'évaluation des termes désignant les domaines où se situent les problèmes d'écriture ou les problèmes d'écriture eux-mêmes.

3.1.1 Termes dont le référent exprime des critères d'évaluation

Plusieurs cas de figure se présentent :

- a) La métalangue réfère à des jugements de valeur : le référent n'est pas explicite

Les exemples sont massivement plus nombreux dans le groupe nR que dans le groupe R. *Bien, mal, imaginaire, brave, joli, normal, bonnes idées, bien inventé, faux, beau...* sont des termes aux référents flous et interchangeable. Quand l'observateur insiste, l'élève se tait ou propose une équivalence (*"Mon texte est beau ... ça veut dire qu'il est bien inventé"*) qui ne clarifie rien dans la mesure où le terme synonyme n'est pas lui-même défini ou résume le texte évalué (*"bonnes idées"* est ainsi systématiquement "explicité" par la reformulation des idées du texte, ce qui revient à préciser "idées" mais non "bonnes") ou recourt à une tautologie (*"Mon texte est bien parce qu'il est bien"*) ou enfin, croyant définir le mot, définit en fait la conduite à tenir quand le mot apparaît sur la copie (*"Bien", ça veut dire qu'il faut les laisser et "mal", ça veut dire qu'il faut mettre autre chose*). Le terme "faux" est emblématique d'une certaine conception de l'écriture confondue avec l'exercice scolaire (de grammaire, d'orthographe, de mathématique...) et à ce titre répondant au critère de justesse ou de fausseté : un élève nR barre des phrases entières sans s'expliquer et met "tout faux" dans la marge. Le lexique évaluatif pointé ici est traditionnellement attesté dans les pratiques des maîtres (GARCIA-DEBANC, MAS, SEGUY, TAUVERON, TURCO, 1991), les critères auxquels il renvoie ne sont pas analysables en indicateurs et ne sont donc pas explicitables.

- b) La métalangue est inadéquate: elle réfère à d'autres critères que ceux qu'elle désigne

Certaines définitions données ne sont pas conformes à la définition attendue parce que le critère énoncé relève d'un autre domaine que les indicateurs repérés :

c'est ainsi que, en nR, "bien expliqué" ne renvoie pas à un critère pragmatique (enjeu explicatif du conte étiologique) mais à une vague correction syntaxique/phrasique, "maladroit", "bien écrit" ne renvoient pas à l'élégance du style ou de la construction mais à la calligraphie

c) La métalangue est partiellement adéquate : elle réfère à des critères en cours d'élaboration, non entièrement catégorisés

Un critère de réussite globale est énoncé à partir d'un relevé d'indicateurs, pertinents mais hétérogènes.

Un élève R : "**Correct**, c'est qu'on mélange pas trop les mots et qu'on sache ce que le cochon est devenu et ce que les autres personnages sont devenus aussi."

d) La métalangue est inadéquate mais les indicateurs relevés et le critère sous-jacent convoqué sont pertinents

Un élève R repère et explicite ainsi l'une des caractéristiques fondamentales du conte étiologique demandé (Etat initial et Etat final en opposition) : "*C'est que...si dans l'état initial les crabes n'ont pas de pinces et qu'à l'état final ils n'ont pas de pinces non plus, c'est que le texte il est faux. C'est que si à l'état initial, ils ont pas de pinces, ils sont obligés d'avoir des pinces à l'état final, sinon, ça n'a pas de sens.*"

e) La métalangue est adéquate et explicitée par référence à des indicateurs pertinents

Seuls les élèves du groupe R se montrent capables d'expliciter les critères manifestés en référence à des indicateurs précis et pertinents relevés dans le texte. Deux exemples :

Pas clair : le critère pragmatique de "clarté" est jugé satisfait si la structure du texte est mise en évidence linguistiquement par des organisateurs textuels et matériellement par des alinéas (" *J'ai mis les mots-charnières mais je n'ai pas fait assez quoi...je n'ai pas assez marqué les paragraphes pour délimiter les trois parties du texte, ce qui fait que mon texte n'est pas assez clair* ")

Incohérent : Le critère sémantique de cohérence est jugé satisfait s'il est possible au lecteur d'établir un lien entre les différentes propositions du texte ("*Il ya une suite comme ça, sans phrases, ça suit, comme ça...on n'explique pas...la potion magique...on dit qu'il trouve la potion magique et tout à coup, ça passe d'un crocodile à... moi, je trouve ça INCOHÉRENT. Y a pas assez d'explications, voilà! Y a pas assez d'informations.*")

Pour donner une vision globale des deux groupes d'élèves,

- dans le groupe nR, on ne rencontre que les cas de figure a) b) c) et d) avec une dominante du cas a),
- dans le groupe R, on rencontre tous les cas de figures, la cas a) restant le moins fréquent.

Par ailleurs, si, dans l'ensemble des termes communs aux deux groupes, l'on considère ceux qui sont définis et par les uns et par les autres, on constate

- une polysémie des termes selon le contexte didactique : les mêmes mots ne renvoient pas aux mêmes critères. **Pas assez développé** est ainsi l'expression d'un critère phrastique normatif dans le groupe nR (il renvoie au vocabulaire, signifie explicitement qu'il y a des mots "*trop courants*" et implicitement que le vocabulaire doit, en toute circonstance, être "riche") alors que chez les élèves R, la remarque est liée au souci affirmé d'assurer un liant sémantique entre les

propositions du texte : "On ne comprend pas très bien. La fin par exemple, il montre pas comment les crocodiles deviennent oiseaux, moi, j'aurais développé ce passage là, en mettant qu'un peu plus tard, ça se transforme en oiseaux."

- une utilisation différente des mêmes critères : **Trop court/Pas assez long**, dans le groupe nR, est un critère qui vaut absolument ("C'est mieux quand c'est plus long") et/ou relativement à l'âge du scripteur ("pour un CM2"), c'est-à-dire indépendamment de la nature de la tâche demandée et de son enjeu. En revanche, chez ceux des élèves R qui utilisent l'expression, même si la considération de l'âge n'est pas tout à fait absente, le critère est modulé en fonction d'un calcul sur les capacités du lecteur à construire l'information ("Le lecteur n'est pas intéressé, le lecteur n'a pas assez d'informations") et d'une réflexion sur l'effet de lecture à produire ("Quand même pour un CM2, c'est vrai, le texte est assez court. On a le droit bien sûr, mais il faut que ça soit assez long, parce qu'un texte court, c'est pas... pour le lecteur, c'est pas très marrant ! On voudrait que ça continue. Mais un texte peut être long et mauvais"). En somme, dans le dictionnaire nR **Court = Mauvais** toujours; dans le dictionnaire R **Court** ne se confond pas nécessairement avec **Mauvais**, il prend son sens contextuellement.

Chez les uns comme chez les autres, toutefois, les termes référant directement à des critères sont peu nombreux en regard des termes désignant simplement des lieux d'intervention possibles dans le texte.

3.1.2 Termes servant à désigner les domaines où se situent les problèmes d'écriture ou les problèmes d'écriture eux-mêmes

- Dans les deux groupes, la métalangue technique pour les problèmes d'ordre phrastique est identique (**Accord : verbe + sujet - participe passé - singulier/pluriel, Temps des verbes, Construction des phrases, Ponctuation ...**).
- Pour ce qui concerne l'au-delà de la phrase, le lexique est extrêmement réduit dans le groupe nR:

Répétitions, Concordance des temps, Titre, Histoire, Epreuve - mot systématiquement employé par tous les élèves d'une classe et qui ne renvoie pas à une réalité précise, vague synonyme d'action -, **Aventure** (une occurrence), **Début-milieu-fin** (une occurrence), **Introduction-Développement-Conclusion** : "Trois parties obligatoires"

Il est en revanche plus étendu et surtout plus diversifié dans le groupe R. Il couvre toutes les zones matérialisées par le CLID. A l'exception de "**changement thématique**" et "**pronominalisation**" dont la définition n'est pas exactement adéquate, ces termes renvoient chez les élèves à une réalité précise.

On note, concernant les relations entre phrases :

Accrochage des phrases, Organismes de temps, marqueurs de temps ("ça sert à enchaîner des éléments de phrases"), **Mots-charnières, Mots de liaison, Changements thématiques** ou **thématisation, Pronominalisation, Paragraphes, Parties délimitées**

On note par exemple, concernant l'unité texte, des références :

- à la situation de communication et à l'effet visé (**Lecteur, Incitation à la lecture**)

- au type d'écrit (**Genre de texte, Catégorie de textes, Texte scientifique, Histoire, Récit, Légende, Conte**)
- à la structure et à la clôture narratives (**Construction du texte, Structure** : "La structure est mauvaise, il n'y pas de solution", **Trame, Fil de l'histoire, Début - Fin** avec mise en relation : "Le début va avec la fin", **Début - Problème - Aventure - Fin** : "Son problème, c'est qu'il ronfle, et à la fin, j'attendais qu'il ronfle plus", **Etat initial - Problème - Dynamique d'actions - Solution - Etat final** ("L'état initial se termine à "dans l'eau". Ensuite, c'est le commencement du problème et la fin du problème, c'est quand le crocodile voulait sauter. L'action, c'est qu'un autre crocodile a essayé. La solution, c'est qu'il réussit et puis l'état final, c'est la dernière phrase."), **Situation de départ - Conflit - Développement - Rebondissement - Fin**)
- au mode de narration
Présentation des personnages, Traits des personnages Décors, Description, Dialogues, Etapes = dilatations, catalyses ("Ça fait mettre de l'action dans mon texte")
Récit / Discours, Système des temps ("L'élève a utilisé le temps des verbes qui correspondent au système dans lequel il s'est placé (le récit) bien qu'il y ait des erreurs"; "Il a beaucoup utilisé aussi le passé composé qui est un temps du discours qui est interdit dans le récit"), **Narrateur, Maintien du "rôle"** ("Il narre et puis par exemple, il y en a là, à la fin, ils mettent "Je" ... je suis l'auteur, c'est moi qui raconte l'histoire, je suis le narrateur quoi, je rentre pas dans l'histoire et je suis pas un oiseau par exemple."), **Adresse au lecteur**

3.3 Confrontation de la nature des critères mobilisés et de la nature de la métalangue utilisée

Il a été constaté au point 2 que les élèves R ont mobilisés positivement plus de critères que les élèves nR et qu'ils ont été plus attentifs aux aspects pragmatiques et sémantiques textuels. On constate parallèlement que la métalangue technique des élèves R, qu'elle désigne des critères proprement dits, des indicateurs ou des lieux d'intervention possibles constitutifs des critères, est plus étendue et particulièrement développée pour les aspects pragmatiques et sémantiques textuels, qu'elle est en outre non un trait de surface mais la trace objective d'une conscience métalinguistique. Les élèves nR, qui n'ont pas de métalangue appropriée pour les problèmes textuels, ne parviennent pas à localiser les dysfonctionnements textuels. Nous pouvons dans ces conditions avancer l'idée que la nature des critères mobilisés dans l'évaluation est en relation de dépendance avec un ensemble de connaissances assimilées, ou en cours d'assimilation, sur le fonctionnement des textes, ensemble de connaissances construites dans le cadre d'un apprentissage scolaire et que secondairement la possession d'une métalangue appropriée guide la perception et la catégorisation. Seul l'élève disposant d'un schéma explicite du récit (et du vocabulaire correspondant) est apte à repérer la partie manquante dans le texte problématique et donc à signifier à l'auteur le lieu où il devra intervenir et la nature de ce qu'il devra rajouter ("Il manque la solution, c'est quand il y a un problème, il y a des actions, et les actions, c'est ... ça évoque une solution pour arriver à l'état final"). Sous des manifestations verbales de surface extrêmement variées (**Début-**

Problème-Aventure-Fin / Etat initial-Problème-Dynamique d'actions-Solution- Etat final etc.), il apparaît que le savoir sur la structure narrative, dont on connaît désormais le rôle de guidage en compréhension et en production, est aussi très opératoire dans les activités d'évaluation, ce qui ne fait que confirmer les résultats de récentes recherches sur le rôle, en ce domaine, des connaissances relatives au schéma de texte et à la cohérence textuelle (ESPERET, 1984, 1991- ROUSSEY, 1990 par exemple).

4. LES STRATÉGIES D'ÉVALUATION. LEUR RELATION AVEC LA REPRÉSENTATION DES PROBLÈMES D'ÉCRITURE ET LA DÉFINITION DE LA TACHE DE RÉVISION SOUS-JACENTE

4.1 Définition des problèmes et stratégies d'évaluation

Nous retiendrons du modèle de HAYES, FLOWER et alii (1987) l'idée que la révision (et plus précisément le sous-processus Evaluation) est déterminée par la **représentation du problème** (ou identification plus ou moins précise de la nature du problème et des moyens de le résoudre) qui peut différer d'un réviseur à l'autre, allant dans un continuum, "de la représentation lacunaire qui contient peu d'informations sur le problème (**détection**) à des représentations richement élaborées qui offrent à la fois des informations conceptuelles et procédurales sur le problème (**diagnostic**)".

A partir du corpus, nous avons reconstruit 9 types de stratégies évaluatives (qui peuvent éventuellement se rencontrer en alternance dans le discours d'un élève donné):

1- Non repérage des dysfonctionnements

Le non repérage se caractérise par l'absence d'indices et a fortiori de critères. Il conduit

- à des jugements contradictoires (le texte est "bien" et "mal" à la fois, sans autre justification)
- à des aveux d'impuissance : *"Qu'est-ce qui va bien dans ce texte ? - J'en sais rien, j'en sais rien... Je vais lui dire qu'il faut rajouter des choses, des...des..., je sais pas moi, j'en sais rien ... Je rajouterai peut-être des choses mais je sais pas quoi"*
- ou à des raisonnements tautologiques : *"J'aime bien le début... parce que...je sais pas comment l'expliquer...parce que j'aime bien moi" - "Il était une fois", ça va bien. Ça va bien parce qu'il a écrit "Il était une fois"*.

2- Non repérage de dysfonctionnements mais application automatique (mécanique) des conseils du maître (souvent critères non objectivables ou normatifs) ou reproduction d'attitudes supposées attendues dans la circonstance

a) le "diagnostic" sans examen

Quel que soit son état particulier, le texte fait l'objet d'un diagnostic standard : des répétitions, des mots *"pas assez développés"*, *"faire des phrases moins longues pour faire moins de fautes"*... Des classes entières répètent, aussi bien à propos du texte problématique que de leurs productions, les mêmes exigences (alors même qu'aucun manquement n'est objectivement constaté : *"Je lui ferais corriger les fautes de mots. - Par exemple, quels mots corrigerais-tu ? - (Silence) J'en vois pas."*)

b) le traitement sans examen et sans diagnostic

Les enfants se livrent à des substitutions : "J'ai corrigé mon texte. J'ai enlevé des mots et j'en ai ajouté d'autres à la place. - Pourquoi ? - Pas de réponse".

3- Sentiment diffus d'un dysfonctionnement non localisé, non désigné, non explicité

"Qu'est-ce qui va bien ? - Tout - Comment doit-on comprendre "tout" ? - Sais pas, moi. Y a quelque chose que je veux changer, mais j'arrive pas. Je sais pas comment expliquer pour changer."

4- Repérage du dysfonctionnement - Désignation imprécise du problème (pas de solution)

"La fin se passe trop vite. Il aurait fallu des explications" (ne dit pas lesquelles)

5- Passage direct du repérage au traitement du problème

"Je mets "Il était une fois un cochon" ici, là, et je fais une autre phrase à la suite. Oui, je mettrais "Il était une fois un cochon qui avait une queue toute droite" puis je mettrais qu'elle est devenue en tire-bouchon" (ne va pas au-delà)

6- Repérage d'un dysfonctionnement suivi d'un raisonnement par rapport à une norme linguistique (implicite ou explicite) et d'une proposition de solution

* Norme implicite : "J'ai mis "Mal" parce que "pouvait", c'est "les oiseaux", alors c'est (a.i.e.n.t) et puis "volait", ils ont mal écrit : ils ont mis (a.i.t) et puis c'est (e.r)"

* Norme explicite : "Le participe passé employé avec l'auxiliaire être s'accorde avec le sujet."

7- Repérage d'un dysfonctionnement - Raisonnement par rapport aux présupposés du texte et aux connaissances du monde - Proposition de solution

"J'ai mis "plus d'eau" (à la place de "pas d'eau") parce qu'avant ils vivaient dans l'eau, c'est donc qu'il y en avait puis ça peut pas s'arrêter comme ça."

8- Repérage d'un dysfonctionnement - Pas de métalangue pour désigner le critère - Mais explicitation - Solution

L'explicitation peut être à un niveau ou à deux niveaux : " Si j'ai marqué "les lapins" et que j'ai pas mis de "s", je la vois la faute. Parce que à "lapins", si c'est "les", il faut un "s"...parce qu'il y en a plusieurs"

9- Repérage du dysfonctionnement - Diagnostique - Explicitation - Solution

"Normalement dans les histoires, il y a une aventure et puis on résout le problème. Je vois pas où serait l'aventure là-dedans. Il y a un problème, un petit, c'est que le cochon, il ronfle. Mais à la fin, on ne sait pas comment il ronfle plus. Mais on lui donne à manger et après il a la queue en tire-bouchon. Je trouve pas ça très logique." (propose ensuite une solution pour assurer la clôture textuelle)

• Dans le groupe nR, les conduites les plus fréquentes relèvent des stratégies 1, 2, 3, 4, 5 et 6. On note un degré poussé d'explicitation des critères

d'ordre phrastique dès lors que ces critères sont en relation avec une norme, enseignée et généralement intégrée (cas 6) mais un faible degré d'explicitation des critères textuels (1,2,3,4,5). Ce qui est en cause ici n'est donc pas la capacité générale des élèves à expliciter leurs intuitions de lecteurs. Nous avançons l'idée que l'embarras des élèves de ce groupe devant la tâche demandée s'explique par sa nouveauté relativement aux pratiques traditionnelles de corrections ("*J'ai pas l'habitude de le relire après mon texte*") et par une **représentation réductrice de la tâche, partagée par l'ensemble du groupe**. HAYES et FLOWER (1987) appellent "**définition de la tâche**", la représentation que se fait le "réviseur" de ce que signifie pour lui évaluer et améliorer un texte. Elle spécifie a) les buts (réviser pour ne pas redoubler ou pour satisfaire le destinataire ou pour rendre le texte conforme aux normes en usage...); b) les niveaux du texte qui doivent être examinés (éléments de surface ou mode général d'organisation); c) les moyens pour atteindre l'objectif posé (corriger mot à mot en une seule lecture ou regrouper les problèmes de nature identique, par des lectures sélectives successives...)

Or, le discours des élèves montre que :

- L'évaluation est d'abord une opération de détection des fautes, qui sont une donnée première et ne peuvent qu'exister : "*J'ai d'abord essayé de trouver des fautes*"
- Les dysfonctionnements constatés ne sont pas rapportés à la non-efficacité communicationnelle de l'écrit mais relativement à leur incidence sur le devenir scolaire de leur auteur ("*Faire des ratures, c'est pas beau, on peut redoubler*") et à l'âge du scripteur ("*Il faut allonger le texte...ça aurait été mieux surtout pour un CM2*"). On peut parler dans ce cas d'évaluation externe au texte conditionnée par les exigences supposées du monde scolaire.

On note également de nombreuses contradictions entre les intuitions de lecteur et le jugement final :

"Ça me surprend... C'est que comme ils leur ont donné à manger (aux cochons), ça leur fait la queue en tire-bouchon ! - Alors, essaie de m'expliquer. - ... - Ça ne te paraît pas bien ? - Ça me paraît bien cette histoire. - Alors, qu'est-ce qui ne va pas dans ce texte ? - C'est qu'il y a un peu de fautes dans ce texte, sinon l'histoire est bien."

Tout se passant comme si l'élève ne tirait pas les conclusions logiques de ses intuitions ou plutôt comme si ses intuitions (sur la cohérence sémantique) n'entrant pas dans le cadre habituel du discours évaluatif étaient rapportées à un système d'évaluation connu et officialisé dans la classe (quand quelque chose ne va pas, il ne peut s'agir que d'orthographe). Le même phénomène se retrouve chez un autre élève : "*Je n'ai pas compris pour le cochon. - Pour quelles raisons ? - A cause des fautes d'orthographe.*" Le repérage effectué à un niveau donné (global en l'occurrence) conduit à un traitement à un autre niveau .

• Dans le groupe R

Les élèves se distinguent des élèves de l'autre groupe sur les points suivants :

- Ils utilisent tous les types de stratégies (à l'exception de 1 non attesté) et singulièrement les stratégies 7, 8 et 9 : en ce sens, ils localisent plus précisément les dysfonctionnements même si la phase de diagnostic peut être escamotée dans un passage direct du repérage au traitement. La stratégie de type 2 (application

mécanique de critères linguistiques et textuels) n'apparaît ponctuellement que dans une seule classe, celle-là même où les élèves utilisent quelquefois une métalangue savante sans référent précis.

- Le diagnostic (**énoncé de la nature du critère**, facilité par la possession d'une métalangue appropriée, comme nous l'avons vu) est souvent établi après un **examen systématique du texte** (nous entendons par "examen systématique" un examen ordonné, que l'élève se serve ou non d'un outil de guidage "*J'ai regardé si mes phrases étaient bien accrochées, et puis après j'ai regardé si les organisateurs de temps étaient bons puis la ponctuation...*") et un recoupement de symptômes : les critères sont alors constitués par le **regroupement de plusieurs indicateurs en faisceaux convergents** (Faisceau d'indicateurs du critère "incohérence" : "*Par exemple, il mettait "un jour il n'y avait pas d'eau", l'organisateur de temps est mal choisi étant donné qu'il n'en a pas mis, à part "avant" là, mais ce n'est pas très précis. Et puis on a fait plusieurs leçons sur les adaptations des hommes et des animaux à leur environnement et on remarquait qu'ils s'étaient tous très bien adaptés au milieu dans lequel ils vivaient donc je me suis dit que ça pouvait pas être des poissons s'il y avait pas d'eau...Et puis pourquoi a-t-il appelé les oiseaux des oiseaux si ce n'est qu'à la fin qu'ils en deviennent vraiment?"*.)

Le diagnostic n'est possible que parce que les élèves ont une **représentation élaborée du texte à produire et de la finalité de l'évaluation elle-même**. Ils comparent implicitement le texte à évaluer à une image du texte réussi qui repose sur :

- certaines **connaissances du monde** : ("*Les crocodiles, ça ne saute pas, il faut dire comment ils ont pu sauter*")

- des **connaissances relatives au fonctionnement de la langue mais aussi et surtout au fonctionnement des textes en général et du texte narratif particulier** : clôture narrative, intégration des actions dans une structure unifiante.

Reprenons l'exemple choisi pour illustrer le cas 9 (discours d'un élève de CE1) : "*Normalement dans les histoires, il y a une aventure et puis on résout le problème. Je vois pas où serait l'aventure là-dedans. Il y a un problème, un petit, c'est que le cochon, il ronfle. Mais à la fin, on ne sait pas comment il ronfle plus. Mais on lui donne à manger et après il a la queue en tire-bouchon. Je trouve pas ça très logique.*" L'enfant opère une confrontation consciente entre les informations contenues dans le texte et sa base de connaissances, il fait référence à une norme de composition textuelle, compare explicitement cette norme avec le texte produit dans lequel il repère des indicateurs (*je ne vois pas...là-dedans*), énonce un critère (*logique*), et plus tard propose un éventail de solutions possibles.

La référence à des normes de composition textuelle (le récit en général) peut être complétée par une référence aux caractéristiques spécifiques supposées être celles du genre conte étiologique (par ailleurs mal connu) : "*c'est plutôt un texte instructif, qui même si c'est fondé sur rien, une supposition quoi, c'est pas un conte, La Belle au Bois Dormant quoi, c'est pas... Il vaut mieux ne pas mettre de dialogues dans ce genre de texte*"; "*C'est bien qu'il remonte à la préhistoire pour expliquer la vie des oiseaux...pour expliquer dès le début ce qu'ils étaient avant*".

- des **connaissances métapragmatiques**

A une image du texte visé s'ajoute l'**image du lecteur visé et des effets visés** sur

le lecteur. De nombreux élèves R instaurent le lecteur, l'autre, dans l'acte de narrer comme partenaire obligatoire et élément central de régulation. L'évaluation n'est pas pour eux l'acte de lecture particulier d'un lecteur particulier donc sans effet en retour sur la stratégie d'écriture mais un échange momentané de rôle qui permet simultanément le contrôle des deux pôles, celui de la réception et celui de l'émission. La décentration de l'élève suivant, qui par ailleurs fait des **calculs sur les capacités d'inférence du lecteur**, est d'autant plus remarquable qu'elle s'exerce sur son propre texte et l'entraîne à se donner à lui-même des conseils, sur le mode objectif et détaché : *"Ça allait trop vite. Et puis ça n'expliquait pas assez quoi. Quand on lit ce texte, quoi, il fallait réfléchir, pourquoi les chats étaient du côté de la famine maintenant, enfin il fallait réfléchir quoi. Alors je pense qu'il vaudrait mieux quand même qu'on aide le lecteur quoi."* D'autres élèves se guident sur le **désir supposé d'informations du lecteur** (*"J'aurais dû rajouter des informations sur le cochon parce que ça apporterait au lecteur de savoir quelle est la nature du cochon."*), sur le **confort du lecteur** (*"J'ai essayé de bien écrire pour le lecteur... le lecteur doit pouvoir lire le texte sans qu'il relise plusieurs fois parce qu'il comprend pas de mots"*) ou sur l'**intérêt du lecteur** (*"J'ai mis 'Était-ce le prince le vainqueur ?' donc le lecteur se réveille un peu plus. Il se dit : 'On m'interroge!', s'il dort un peu."*) (Rires)

4.2 Nature des conseils de réécriture, statut de la rature et critères d'évaluation sous-jacents

Nous observons que la stratégie d'évaluation est en relation avec la nature des critères d'évaluation mobilisés et donc travaillés dans les classes, qu'elle est aussi indirectement dépendante de la **représentation** que l'évaluateur se fait de la **tâche** d'évaluation. Plus largement nous pensons que de la conception qu'il se fait, en amont, du bon élève en expression écrite, en aval, de la réécriture est aussi déterminante. Afin de confirmer par d'autres voies les constantes repérées précédemment, nous chercherons donc à cerner ces deux conceptions au travers des conseils de réécriture et du discours sur la rature.

4.2.1 Nature des conseils de réécriture

Nous nous appuyons ici sur les réponses écrites et orales à la troisième question posée sur le texte problématique ("Quels conseils donnerais-tu à cet élève pour qu'il réécrive son texte ?"). Les **conseils donnés peuvent être regroupés en trois types : les conseils portant sur l'amélioration directe du produit, les conseils portant sur la conduite rédactionnelle à tenir et les conseils sur l'attitude scolaire et extra-scolaire à adopter**

- Dans les classes nR :

"Écrire mieux, éviter les fautes d'orthographe, les ratures et les répétitions" est l'archétype du conseil portant sur l'amélioration du produit : sur 107 conseils de ce type relevés, 69 portent sur l'écriture, l'orthographe, la ponctuation et la répétition. Plus de la moitié des remarques se présente donc sous la forme de conseils universels, valant pour tout type de situation d'écriture et d'écrit et référant clairement à la norme scolaire du bon texte. Une des stratégies proposées, qui est une stratégie

d'évitement (faire des phrases courtes pour limiter le nombre d'erreurs orthographiques), souligne la subordination de la mise en texte aux considérations orthographiques. Seules 11 remarques sur l'ensemble portent sur la planification et plus précisément sur la planification du texte (spécifique, unique) étudié (critères sémantiques textuels essentiellement).

En rassemblant l'intégralité des conseils portant sur la conduite rédactionnelle à tenir et l'attitude scolaire et extra-scolaire à adopter, il est possible de recomposer un portrait du bon élève en "expression écrite" tel que se le représente virtuellement le groupe :

Son processus rédactionnel

- Il réfléchit avant d'écrire (et pour cela il mobilise son imagination).
- Il planifie (entendu comme : il fait une introduction, un développement, une conclusion).
- Il fait sa première version au brouillon (pour éviter les ratures).
- Il s'applique.
- Il fait attention.
- Il relit (plusieurs fois), consulte le dictionnaire pour vérification. (et implicitement recopie au propre)

Ses stratégies d'apprentissage

- Il apprend.
- Il travaille son orthographe (dictées + révisions de fiches d'orthographe + lignes de mots).
- Il lit beaucoup.

Retenons de ce portrait que de manière sous-jacente s'y manifestent un certain nombre des critères privilégiés dans le groupe nR : l'imagination, la correction orthographique, la propreté (considérée indépendamment d'un enjeu particulier de communication) et qu'y transparait l'absence de critères spécifiques à un écrit donné (plan-type à suivre) et l'indétermination des lieux d'intervention possibles ("apprendre, faire attention" dans l'absolu, l'objet d'apprentissage n'est pas précisé).

• Dans les classes R

En ce qui concerne l'amélioration directe du produit, les conseils qui portent sur la mise en texte (aspects morphosyntaxiques-phrastiques et graphiques-phrastiques) sont semblables à ceux relevés dans le groupe nR (même attention à l'orthographe, à la syntaxe, à la ponctuation, à l'écriture).

Mais à la différence de ce qui se passe dans le groupe nR où elles constituent l'essentiel du discours évaluatif, ces remarques ne sont, dans le groupe R, que des éléments parmi d'autres. S'y ajoutent des remarques relatives à l'effet à produire sur le lecteur (accommodation constante du discours en fonction de la représentation du lecteur) qui confirment l'importance accordée aux aspects pragmatiques textuels ("*Rendre le texte plus gai*"- "*Ajouter des choses intéressantes qui font un peu peur ou rire*"- "*Refais ton titre (en faire un plus incitatif)*")

Plus fortement discriminante encore est la présence massive de conseils portant sur la planification globale du type d'écrit "conte étiologique" attendu. De

manière plus pointue, 28 élèves, sur les 47 qui donnent des conseils, en ont saisi l'enjeu explicatif (*expliquer, pourquoi, comment*, sont des termes récurrents). Voici quelques occurrences : "Faire attention à la **logique**" - "Décrire plus, **expliquer** la venue des ailes" - "**Expliquer** la transformation du crocodile à l'oiseau" - "**Rajouter** des morceaux : **comment** le poisson est devenu crocodile, **pourquoi** il a sauté d'une vallée à l'autre, **comment** et **pourquoi** il se transforme en oiseau" - "**Expliquer** pourquoi les crocodiles veulent sauter, **pourquoi** l'eau a disparu" - "**Expliquer comment** l'aventure d'un crocodile particulier peut avoir une incidence sur toute l'espèce des oiseaux" - "**Expliquer pourquoi** les oiseaux ils ont des ailes maintenant" ... Relativement à cet enjeu, ces élèves pointent à travers leurs conseils le défaut principal du texte à évaluer : son incohérence sémantique (absence de lien entre propositions, contradictions inférentielles pour le texte CM, absence de clôture narrative pour le texte CE).

Pour ce qui concerne les conseils portant sur la conduite rédactionnelle à tenir, les discours R et nR présentent un certain nombre de similitudes (faire attention, réfléchir, faire un brouillon, relire, chercher dans un dictionnaire, par exemple) et de différences, ainsi :

Un élève conseille la relecture "distanciée" pour l'amélioration globale du texte : "*ça l'aiderait à améliorer son texte*" "*Il ne faudrait pas qu'il pense "c'est moi qui l'ai fait", il faudrait qu'il puisse s'imaginer à la place du lecteur. Il verrait son texte autrement*"

Un autre conseille dans la même perspective l'échange des productions : "*Se faire relire par un copain, nous, c'est ce qu'on fait et puis ça arrange notre texte*" Six élèves conseillent le recours à des outils de révision spécifiques : "*Se servir des outils s'il en a*" - "*Faire avec sa classe des questionnaires de réécriture (questionnaires parlant de ce qui ne va pas)*" - "*Faire des guides ou des choses comme ça sur la structure, le temps des verbes*"

Un élève fournit des procédures pour déterminer des critères d'évaluation: "*Comparer avec d'autres textes d'élèves*" - "*Lire pour observer*" (les caractéristiques des textes)

Deux élèves invitent l'auteur à une reprise globale de sa production : "*Recommencer complètement*"

Les conseils portant sur les conduites scolaires et extra-scolaires à adopter sont peu nombreux et peu différents de ceux donnés dans le groupe nR.

L'image virtuelle du bon scripteur, telle qu'on peut la construire à partir du relevé des conseils de réécriture, se présente donc ainsi :

Son processus rédactionnel

- Il réfléchit avant d'écrire.
 - Il fait un brouillon.
 - Il fait attention
- ... en quoi il est semblable à l'élève nR.
- Il relit tout en essayant de se décentrer = met en œuvre "une instance interactive de contrôle du discours narratif" (FAYOL 1985, p.133) : le lecteur est-il intéressé, sait-il, peut-il savoir, peut-il inférer ? - car il sait que l'implicite n'est pas toujours décodable (critère pragmatique premier)
 - Et / ou se fait relire par un pair : il pratique l'échange des copies.

- Pour écrire, relire, réécrire, il recourt à des outils standards ou des outils spécifiques (à un écrit, un problème d'écriture) que la classe a préalablement construits.
- Il dispose d'une méthodologie d'observation des textes à évaluer (lieux possibles d'intervention et ordre d'intervention).
- Il connaît des procédures pour dégager les règles de fonctionnement des écrits (observation d'écrits divers, comparaison d'écrits d'élèves)
- Il ne confond pas correction de surface et réécriture
- ... en quoi il est différent de l'élève nR.

4.2.2 Conceptions de la réécriture

Notre propos n'est pas en ce point d'étudier la réécriture en soi mais de noter que le discours sur la réécriture (et donc la finalité qu'il assigne à l'acte d'évaluation) conditionne dans une certaine mesure le choix des éléments à évaluer et les critères à mettre en œuvre, tout autant que les stratégies à adopter.

Une simple mise en parallèle des termes utilisés par les deux groupes pour désigner les opérations de réécriture ne permet pas de cerner une opposition significative :

nR : **Changer, corriger, barrer, arranger, rectifier, modifier, continuer, rajouter, agrandir, mettre plus, développer**

R : **Changer, corriger, améliorer, modifier, rajouter, rallonger, préciser**

En surface, les enfants réclament les mêmes opérations de substitution ou d'addition.

Toutefois, ces opérations ne portent pas sur la même quantité de texte :

- elles concernent en nR d'abord les mots ("*Corriger*" signifie, en relation avec les habitudes scolaires, "*enlever des mots, en rajouter à la place*") et l'on peut émettre l'hypothèse que de nombreux élèves nR, indépendamment du savoir possédé ou non sur les textes, ne s'imaginent tout bonnement pas qu'évaluer en situation scolaire puisse signifier autre chose que comptabiliser les fautes d'orthographe ou de ponctuation

- elles concernent aussi les mots en R mais surtout l'au-delà de la phrase ("*rajouter des morceaux*")

En outre, à la liste précédemment établie s'ajoutent, dans le groupe R, des verbes non attestés en nR: **Recommencer, Refaire, Changer tout, Réécrire (tout)**, qui soulignent l'ampleur que peut théoriquement prendre la réécriture. Dès lors que pour lui réécrire signifie aussi reprendre, reformuler, replanifier le texte, l'évaluateur est poussé à mobiliser d'autres critères que la correction orthographique ou la pertinence locale du vocabulaire, et par exemple à prendre en compte l'une des caractéristiques fondamentales du conte étiologique : le fait qu'il tient un discours sur l'espèce et non sur l'individu ("*Oh! J'aurais dû parler des oiseaux de tout le monde... Il faut que je le réécrive tout... Là, il faut que je change toute mon histoire... parce que même si j'avais mis que les oiseaux avaient des ailes, je serais toujours obligé de mettre "Et c'est depuis ce jour que ses enfants volent..." Il faut pas que ça parle d'une famille et tout, il faut que ça parle des oiseaux qui ne volent pas et puis des aventures et puis il se passe quelque chose qui les fait voler... et là j'aurais pu écrire "et c'est depuis ce jour que les oiseaux volent"*). De ce point de vue, certains enfants font une

nette distinction entre les **aménagements de surface** et la **réécriture** : *"L'orthographe, je pense pas que c'est important par rapport à ce que vous nous avez demandé de faire. - C'est-à-dire ? - Bé, de modifier le texte si on voulait" ou "Un mot oublié ou un verbe oublié, c'est pas vraiment modifier"*

Ces deux éclairages annexes confirment les tendances repérées dans les deux groupes par des voies plus directes et confortent l'hypothèse posée au départ de la recherche : les représentations de l'écriture, de l'évaluation, de la réécriture, les critères mobilisés, les stratégies utilisées chez les élèves varient en fonction des représentations et des critères privilégiés par leurs maîtres.

4.3 Pour autant, des élèves de CE1 peuvent-ils dépasser le stade de l'évaluation de surface ?

Si, comme nous le posons en hypothèse, la variable didactique a une incidence majeure, cette incidence devrait pouvoir s'observer dès le début de la scolarité primaire, chez des enfants de 7-8 ans, qui, précisément, selon les études de psychologie (qui ne prennent pas en compte la variable didactique mais de facto mesurent les effets d'une pédagogie traditionnelle), auraient les plus grandes difficultés à dépasser le stade de la révision mineure. Nous retenons ici le cas d'un élève R jugé "moyen" en "expression écrite" évaluant le texte problématique du pair. Nous sélectionnons quelques extraits de son discours :

- Un même fait de surface (guillemets ouverts et non fermés) est analysé comme relevant de deux problèmes d'écriture : problème de norme graphique d'une part (les guillemets s'ouvrent et se ferment), problème de fonctionnalité d'autre part (marquage d'un dialogue absent) : *"C'est que quand on met des guillemets, ou un tiret, c'est que quelqu'un parle mais à la fin, elle a mis des guillemets... C'est bizarre, au début elle a pas mis de guillemets et à la fin elle a mis des guillemets, et personne parle..."*
- L'élève n'aborde pas le texte de manière pointilliste. A deux reprises (à propos de la clôture textuelle d'une part, de la perspective temporelle d'autre part), il souligne sa stratégie : repérer d'abord les règles fixées par le texte lui-même, vérifier par la lecture intégrale que les règles fixées au départ sont respectées jusqu'à la fin
 - a) *"Le début ne va pas... C'est que après je l'ai lu en entier, alors après, je voyais qu'il ronflait et qu'il fallait le faire plus ronfler mais à la fin on dit qu'il mange et après il a la queue en tire-bouchon... - Alors ? Qu'est-ce qui ne te va pas là ?- Eh ben, c'est que son problème, c'est qu'il ronfle. Et à la fin, j'attendais qu'il ronfle plus.*
 - b) *"- Tu dis aussi que Sara a écrit son histoire au passé et que, au début, il y a un présent. - C'est que "Il y a un cochon qui fait " au début. Et comme j'ai lu le reste de l'histoire et que l'histoire est au passé et que le début est au présent, il faut écrire "qui faisait". Tous les mots doivent être au passé. Toute l'histoire complète, quoi."*

Le réglage se fait donc par référence au fonctionnement du texte et à sa norme propre. L'évaluateur rappelle à l'auteur la loi qu'il s'est donnée à l'origine et qu'il a perdue de vue ensuite pour en prendre une autre. A partir de là, et parce qu'il se réfère implicitement à des critères qu'il a intégrés (dans une histoire, le début peut être mis en relation avec la fin et la complication doit trouver une issue, il faut choisir une

perspective temporelle et s'y tenir), il dessine deux pistes de réécriture possibles pour homogénéiser le texte. A propos de la clôture textuelle : *"la petite fille, elle aurait dû écrire une histoire que le cochon il avait pas de queue en tire-bouchon et à la fin il avait une queue en tire-bouchon. Ou alors, elle aurait dû écrire l'histoire qu'elle avait mis et à la fin, le cochon ronflait plus - Oui, mais la consigne, c'était de terminer par "Et c'est depuis ce jour que les cochons ont une queue en tire-bouchon" - Oui, ben, cette phrase, je la garderais et l'histoire je la changerais tout. Et je commencerais par "le cochon n'avait pas la queue en tire-bouchon" ou plutôt, "ily a des cochons qui n'ont pas la queue en tire-bouchon"*. Les deux voies possibles de résolution du problème sont dessinées à partir d'un raisonnement du type : 1) si fin "queue en tire-bouchon" alors début " pas de queue en tire-bouchon" - si début "cochon qui ronfle" alors fin "cochon qui ne ronfle plus", 2) si début au présent alors fin au présent - si fin au passé alors début au passé, soulignant par là l'incompatibilité des deux solutions et la nécessité sémantique d'une option. En dernière analyse, par référence à la consigne d'une part, à la dominante du texte d'autre part, il ne retient qu'une possibilité (réécrire le début en fonction de la fin qui ne peut être changée, réécrire *"toute l'histoire complète"* au passé). **Il s'agit là d'une re-planification raisonnée qui s'appuie sur une représentation claire du texte visé. Cette représentation repose sur des connaissances relatives au fonctionnement des textes narratifs, stratégiquement exercées sur l'écrit à évaluer et modulées en fonction même des données de cet écrit par anticipation/simulation de la mise en oeuvre du critère et évaluation pondérée de ses effets.**

- Il s'ensuit qu'aucun indice de dysfonctionnement n'est traité isolément : les problèmes d'écriture sont catégorisés à partir du relevé d'indicateurs convergents et donc traités globalement (*"Tous les mots doivent être au passé"*) La réécriture envisagée n'est pas un toilettage épars de surface, mais une reprise totale du texte.
- Enfin, le fait est d'importance et mériterait une étude plus approfondie, **dans et par l'activité d'évaluation, l'enfant découvre de nouveaux traits caractéristiques de l'écrit à produire**, singulièrement la nécessité de traiter le devenir de l'espèce en général (et non d'un individu singulier) imposée par le genre "conte étiologique" (*"Il devrait y avoir plusieurs cochons dans l'histoire..."*) et **transfert ces connaissances nouvellement acquises dans la relecture de son propre texte**. La prise de conscience se fait en deux temps :
 - la révision du texte du pair conduit d'abord l'élève à l'idée qu'il doit y avoir plusieurs cochons (le *"les"* de *"les cochons"* dans la phrase finale est alors compris comme reprise anaphorique des cochons particuliers de l'histoire)
 - le principe découvert est transféré sur l'étude de son propre texte jusqu'à ce qu'il en découvre les limites (*"les"* est à comprendre comme article générique) et en modifie la formulation : *"Oh! J'aurais dû parler des oiseaux de tout le monde ... Il faut pas que ça parle d'une famille et tout..."*

On ne peut en aucune manière déduire une généralité du cas cité qui reste singulier dans l'ensemble des élèves R de CE1. Mais alors même que les difficultés des enfants nR dans la tâche demandée affectent l'ensemble du processus : représentation limitée de la tâche d'évaluation, absence d'une représentation

globale du texte visé pouvant permettre le contrôle de l'organisation générale des textes produits ou représentation monolithique et incomplète du texte visé, manque de connaissances sur le fonctionnement des discours et cadre d'analyse restreint pour l'établissement du diagnostic (éventail réduit de critères), un élève R de CE1 et a fortiori un nombre important d'élèves de CM, du moins sur le texte du pair, montrent qu'ils peuvent mettre en oeuvre un processus d'évaluation très proche de l'évaluation experte (par exemple : "La capacité à construire des représentations qui intègrent les diagnostics dans des réseaux de problèmes situés à des niveaux différents du texte est un des traits importants d'une performance experte" HAYES et FLOWER (1987)¹). La mise en oeuvre de cette compétence évaluative procure une aide réelle à l'auteur, tout en permettant au relecteur de tirer éventuellement partie de ses constats pour son propre compte : le miroir grossissant du texte de l'autre pour se mieux voir, l'évaluation comme occasion d'exercer ses compétences et peut-être aussi comme moyen d'apprentissage de nouvelles compétences.

Un très grand nombre de travaux de psychologues s'accordent pour dire que "les lecteurs débutants et les mauvais lecteurs ont une tendance à privilégier le traitement de niveau lexical", que "lorsqu'ils ont à détecter des anomalies dans des textes écrits, le seul problème mentionné concerne la signification des mots individuels", que, "par ailleurs, ils sont moins performants que les bons lecteurs dans toute une série de tâches métacognitives portant sur les textes écrits : détection de contradictions et de violations de connaissances préalables, identification de l'idée principale d'un texte..." (GOMBERT, 1990, p.210). Il conviendrait sans doute de préciser la notion de lecteur débutant. Néanmoins, les données observées ici ne permettent pas de tirer de telles conclusions. Si les élèves nR réagissent en effet à la tâche demandée comme il est dit, il n'en va pas de même pour les élèves R dans leur ensemble. **La variable didactique, dont nous pensons avoir souligné l'importance en dégageant des faisceaux de faits qui convergent avec régularité, est sans doute de nature à remettre en question des constats opérés sans prise en compte de son rôle.**

Juin 1991

BIBLIOGRAPHIE

- BRASSART D., (1989) "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite", Recherches n°11 AFEF Lille
- BARTLETT E.J. (1982) "Learning to revise : some component processes", in M. Nystrand (Ed) *What writers know*, Academic Press, New York
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1982) "From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process", in R. Glaser (ED) *Advances in instructional psychology*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1983), "Does learning to write have to be so difficult ?" in A. Freedman, I. Pringle et J. Yalden (Eds) *Learning to write : first language, second language*, Longman Inc, New york

1 - Traduction Catherine Tauveron

- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1985), "Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge", in S.S. Chipman, J.W. Segal et R. Glaser (Eds) *Thinking and learning skills : current research and open questions* (vol.2), Lawrence Erlbaum Ass.
- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987), *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale.
- CHARMEUX E. et ROMIAN H. (1987), in Cahiers Pédagogiques, n°254-255, mai-juin 1987.
- ESPERET E., (1984), "Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit" in MOSCATO M. et PIERAUT-LE BONNIEC G., *Le langage ; construction et actualisation*, PUR, Rouen.
- FAYOL M., (1985), *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel - Paris
- FAYOL M. & GOMBERT J.Y., (1987), "Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques", Repères n°73, INRP, Paris.
- GARCIA-DEBANC C., MAS M., SEGUY A., TAVERON C., TURCO G. (à paraître) "Comment les élèves évaluent leurs écrits", Collection Rapports de Recherche, INRP, Paris.
- GARCIA-DEBANC C., MAS M., SEGUY A., TAVERON C., TURCO G., (1991) "Comment les maîtres évaluent les écrits des élèves en classe", Collection Rapports de Recherche, INRP, Paris.
- GOMBERT J. M., (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF, Collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris.
- HAYES J.R., FLOWER L., SCHRIVER K.A., STRATMAN J.F., CAREY L., (1987) "Cognitive processes in revision", in S. Rosenberg (Ed), *Advances in applied psycholinguistics : reading, writing and language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAS M. (1989) "Aspects du traitement théorique des référents. Embarquement pour Critère.", in REPERES n°79.
- ROUSSEY J.Y.,(1990) "Révision d'un texte écrit : rôle des connaissances relatives au schéma de texte", in *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du 4ème colloque international de didactique du français langue maternelle*, B. Schneuwly, Ed., Delachaux & Niestlé, Neuchâtel - Paris.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1983) "The development of evaluation, diagnostic and remedial capabilities in children's composing", in M. Martlew (Ed.) *The psychology of written language, development and educational perspectives*, John Wiley and sons, Chichester.
- SEGUY A. (1989) "Un classement des lieux d'intervention didactique. Le CLID mode d'emploi(s)", in REPERES n°79.
- TURCO G. (1987) "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves. Classer / Agir", in REPERES n°71.
- TURCO G. (1988) "Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen", CRDP de Rennes.
- TURCO G. (1989) "Pour transformer les pratiques évaluatives des maîtres", in REPERES n°79.

COMPÉTENCES DE RÉVISION AU C.E.2 ET C.M.2 SELON LE TYPE D'ERREURS ET LE NOMBRE DE LECTURES

V. HINCKEL

Laboratoire de Psychologie du Langage URA CNRS 666
Université de Poitiers

Résumé : Dans le cadre des recherches en psycholinguistique, cette étude s'intéresse à la mise en oeuvre des différentes composantes du processus de révision (opérations d'évaluation, de diagnostic et de réécriture), à partir de textes narratifs produits par autrui. On étudie l'effet du niveau d'expertise des sujets (niveau CE2 et CM2), l'effet des différentes erreurs déterminées expérimentalement par le croisement de deux dimensions: la taille linguistique (mot ou phrase), le niveau structural (local, paragraphe, texte), et l'effet du nombre de lectures du texte. On observe alors : (1) un effet de l'expertise sur l'opération d'évaluation mais non sur la qualité des modifications apportées; (2) un effet du nombre de lectures uniquement sur l'évaluation ; (3) un effet important des différents types d'erreurs sur la révision de ces textes.

INTRODUCTION

Position du problème

Les différentes études concernant la production écrite ont permis de mettre en évidence la complexité de cette activité; plus particulièrement depuis une dizaine d'années, à travers le passage des modèles linéaires (élaboration des idées => rédaction => relecture) aux modèles récursifs de processus (processus de planification, de mise en mots et de révision). Le passage de ces modèles linéaires aux modèles récursifs de production écrite a notamment été initié par l'intérêt plus important porté aux activités de révision.

Dans les premiers modèles, la relecture ne pouvait constituer, de manière restrictive, que la dernière étape de l'activité de composition, que le moyen de mettre au propre le texte.

Puis, ce sont principalement les travaux de Hayes & Flower (1980) qui ont permis le passage aux modèles de processus. La révision est alors considérée comme un processus pouvant intervenir à tout moment au cours de l'activité de production écrite, à travers la manipulation et la modification du texte.

Depuis les travaux de Bartlett (1982; voir aussi Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & al, 1987), le processus de révision est considéré comme étant constitué de

trois principales opérations mentales: la Comparaison ou l'Evaluation, le Diagnostic, et la Correction; le terme de correction étant pris ici, dans le sens de réécriture ou modification de l'écrit.

La première étape est celle amenant le scripteur à détecter des problèmes particuliers, ceci par la comparaison entre deux types de représentation mentale: celle élaborée sur la base de ce qui est réellement écrit et celle du texte projeté, élaborée sur la base des intentions communicatives initiales. L'opération suivante est celle du diagnostic dans laquelle le scripteur cherche à déterminer précisément la nature du problème détecté. Enfin, font suite à ce diagnostic, l'élaboration et l'exécution de la part du scripteur d'une stratégie de correction adaptée à l'inadéquation détectée.

La révision constitue ainsi un processus mis en oeuvre à travers l'interruption des autres processus de production, bien qu'il puisse lui-même être stoppé lorsqu'il y a échec de la part du réviseur sur l'une des phases décrites précédemment, avec dans ce cas un retour au processus interrompu (Bereiter & Scardamalia, *ibid*).

Ces activités de révision, telles qu'elles apparaissent au cours de l'écriture d'un texte, représentent les traces visibles d'un contrôle opéré par le scripteur sur son activité de production; ce contrôle pouvant être mis en oeuvre sur les différents niveaux d'organisation du texte produit. Concernant le texte narratif, il existe maintenant un large consensus quant à la définition de ses niveaux d'organisation (Cf. Fayol, 1985). Celui-ci se caractérise en premier lieu par un schéma textuel particulier (ou superstructure canonique) stocké en mémoire à long terme sous forme de représentation et activé par le sujet lorsqu'il lit ou écrit un récit. Cette structure textuelle particulière consiste en la succession chronologique de quatre catégories narratives: exposition, complication, résolution et fin. Elle détermine alors le niveau macrostructural du texte qui désigne le thème général du texte de même que la cohérence sémantique globale de celui-ci. Enfin, le niveau microstructural, lui-même subordonné au niveau précédent, désigne l'organisation locale du texte à l'intérieur d'une proposition et d'une proposition à sa suivante.

Aussi, comme le souligne Piolat (1988), pour devenir expert, le scripteur doit apprendre à contrôler son activité de production aux différents niveaux du texte, afin de produire si nécessaire des modifications de ses aspects de surface, ou des modifications plus globales qui en affectent le sens. Cette distinction s'appuie sur la taxonomie proposée par Faigley & Witte (1984). Ces auteurs distinguent les modifications qui n'affectent pas la signification du texte (changements de surface: ponctuation, orthographe...), de celles jouant sur le sens aux niveaux micro ou macro-structuraux. D'autres auteurs ont proposé des classifications de changements s'appuyant sur des dimensions sensiblement différentes. Dans certains cas, la distinction entre révision locale ou globale est principalement fondée sur la détermination de la taille linguistique de l'élément textuel concerné (mot, proposition, phrase, texte); dans d'autres cas, on s'intéresse principalement au type de transformation effectuée (addition, élimination, ajout...; Fabre, 1986).

En réalité, il semble que chacune de ces dimensions ait des incidences sur la plus ou moins grande facilité des sujets à mettre en oeuvre le processus de révision, que ce soit lorsqu'ils évaluent le texte dans le but de détecter les différents problèmes existants, ou lorsqu'après en avoir diagnostiqué l'origine, ils cherchent à appliquer la procédure de correction la plus adéquate et économique (effets des types de

transformations attendus sur cette dernière opération du processus de révision).

De plus, l'interaction entre chacune de ces dimensions doit être considérée, comme par exemple l'interaction entre la taille de l'élément linguistique concerné par le problème et le niveau structural qui le détermine. Ainsi, une erreur qui ne porterait que sur un mot du texte pourrait être décrite comme étant de niveau uniquement local. Alors que dans certains cas, elle pourrait plutôt être déterminée par la macrostructure du texte et affecter par là-même la signification globale (ce serait par exemple le cas lorsque ce mot est inadéquat avec le contenu sémantique du paragraphe). La prise en compte de l'interaction entre de telles dimensions constitue un des points prioritaires de la recherche présentée ici.

Malgré ces quelques remarques, les principaux avantages des différentes taxonomies présentées précédemment ont été d'une part, de constituer une base pour l'élaboration de situations de recherches particulières dans lesquelles il est possible de contrôler précisément les niveaux de traitement nécessaires à la révision (construction de textes expérimentaux «à corriger» dans lesquels sont implantés des problèmes spécifiques), et d'autre part, elles ont permis la mise en évidence de différents phénomènes dus au niveau d'expertise du réviseur. Ainsi, on sait qu'avec la pratique de l'écrit, les sujets consacrent plus de temps à la révision de leur texte, activité de révision qu'ils considèrent alors comme un moyen de contrôler l'adéquation avec les intentions de départ, ou encore comme un moyen d'ajustement aux contraintes de la situation, ceci à travers la prise en compte d'aspects plus ou moins globaux du texte (Humes, 1983; Faigley & Witte, *ibid*; Fayol & Gombert, 1987...). En revanche, les novices n'effectuent le plus souvent qu'un contrôle de la surface du texte en ne corrigeant que les erreurs orthographiques ou lexicales, et le plus souvent sur des empan de texte très courts (Piolat, Roussey & Farioli, 1987).

Objectif de la recherche

L'objectif général de la recherche présentée ici est d'analyser de manière quantitative et qualitative la mise en oeuvre, par des sujets jeunes et de niveaux différents d'expertise de l'écrit (C.E.2 et C.M.2), des différentes composantes d'une activité de révision: l'opération d'évaluation qui permet les détections de problèmes particuliers dans un texte, le diagnostic et la correction (ou réécriture) de ces problèmes.

Dans la continuité des recherches présentées précédemment, cette étude s'appuie sur une situation expérimentale particulière dans laquelle sont précisément contrôlées les dimensions textuelles devant être prises en compte par les sujets au cours de leur activité de révision. Les sujets sont observés pendant qu'ils révisent des textes narratifs qui présentent des problèmes spécifiques, expérimentalement implantés.

Pour cela, nous avons établi une classification définissant différents types d'erreurs possibles dans un texte. Cette classification est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 1.
Détermination des types d'erreurs

	Taille		
	Mot	Phrase	
Local	orthographe (<i>substitution</i>)	ph.redondante (<i>suppression</i>)	
Niveau Structural	Paragraphe	mauvaise reprise pronominale (<i>substitution</i>)	contradiction sémantique (<i>suppression</i>)
	Texte	mauvais organisateur textuel (<i>substitution</i>)	ph.mal placée (<i>déplacement</i>)

Les erreurs introduites dans les textes utilisés dans notre recherche sont chacune déterminée par le croisement des deux dimensions suivantes: le niveau structural nécessaire à prendre en compte pour détecter le problème (niveau local pour les erreurs de surface, niveau du paragraphe pour le niveau macrostructural, niveau du texte pour le niveau superstructural), et la taille linguistique de l'unité à corriger (mot, phrase). Les trois niveaux structuraux de classification tels qu'ils sont définis ici induisent différents «*empans de contrôle*» qui vont du plus local au plus global; chacun de ces niveaux présente deux types de problèmes qui, portant soit sur un mot soit sur une phrase, sont déterminés par le même niveau structural.

Le premier niveau de classification (niveau local) définit des problèmes déterminés localement à l'intérieur d'une phrase ou d'une phrase à sa suivante: faute d'orthographe et redondance («*Le groupe se trouvait à mi-chemin du sommet. L'équipe avait parcouru la moitié du chemin*»; voir texte expérimental 1 en annexe). Ils n'impliquent pas la signification globale du texte et ne peuvent être détectés et corrigés qu'à travers un traitement de la surface du texte.

Le second rang se caractérise par des problèmes fixés par la cohérence du paragraphe (ou catégorie narrative): mauvaise pronominalisation et contradiction interne (voir dans le texte 1 présenté en annexe, pour un exemple de ce type d'erreur: «*Un homme referma la porte de la cabane en entrant*»). On suppose que ceux-ci ne peuvent être détectés et corrigés que par la mise en oeuvre d'un contrôle au niveau macrostructural du texte et par l'élaboration - ou la tentative d'élaboration - d'une représentation de la signification globale du texte.

Le dernier niveau présente des problèmes liés directement à l'organisation superstructurale qui caractérise le type de texte concerné: mauvais connecteur organisateur de récit (marque linguistique spécifique de ce type de texte: «*heureusement*» à la place de «*soudain*», par exemple) et phrase mal placée (non respect de la superstructure narrative). Ces problèmes ne peuvent être détectés et corrigés par le réviseur que par l'activation du schéma narratif et l'appui sur ses connaissances textuelles.

Ce type de détermination des erreurs nous permet alors de différencier deux dimensions de catégorisation qui se trouvent souvent confondues dans les recherches précédentes. Tout d'abord l'importance physique d'une erreur (mot ou phrase), sachant que plus l'empan textuel est grand, plus les opérations de modification ou de réécriture le concernant seront difficiles; deuxièmement, le niveau structural qui doit être pris en compte pour détecter et corriger le problème.

Les différentes opérations de correction (supprimer, ajouter, modifier...) n'ont pas été considérées ici, cependant la qualité des corrections a été analysée.

Enfin, en se fondant sur l'hypothèse selon laquelle le fait d'augmenter la distanciation des sujets par rapport au texte qu'ils révisent doit faciliter les détections de problèmes globaux (Cf. Bartlett, 1982; Fayol, Gombert & Baur, 1987), un des objectifs de cette recherche est aussi de voir si le fait d'augmenter le nombre de lectures du texte peut avoir des effets sur la mise en oeuvre des opérations d'évaluation (nombre de détections) et de correction des différentes erreurs du texte. On peut supposer que la première lecture du texte permettrait l'élaboration d'une représentation du texte dans son entier et que l'appui sur une telle représentation au cours d'une deuxième lecture favoriserait un contrôle de sa signification globale.

MÉTHODE

Population

Deux groupes de 16 enfants ont participé à cette expérience. Dans le premier groupe, la moyenne d'âge des enfants était de 8 ans et 9 mois (C.E.2.); dans le deuxième groupe, la moyenne d'âge était de 10 ans et 8 mois (C.M.2.). Tous les sujets appartenaient au même groupe scolaire. Selon une évaluation faite par chaque enseignant concerné, les enfants de chacun des groupes avaient des résultats en français sensiblement équivalents.

On considère que ces deux groupes de sujets déterminent deux niveaux d'expertise de l'activité rédactionnelle (C.E.2= novice, C.M.2= expert). L'expertise est comprise ici dans le sens d'une plus grande expérience de l'activité de production de récit qui autorise une utilisation plus efficace des différents processus de production dont celui de révision, de même qu'une plus grande maîtrise de l'organisation structurale caractéristique de ce type de texte.

Matériel

Deux textes narratifs ont été construits expérimentalement (voir textes en annexe).

Chaque texte présentait les mêmes types d'erreurs déterminées sur la base de la classification donnée précédemment (Tableau 1). Chaque type d'erreur était présenté deux fois dans le même texte (12 erreurs par texte).

Procédure

Chaque sujet effectuait tout d'abord une tâche d'entraînement. Cet entraînement permettait de familiariser le sujet avec le matériel utilisé (utilisation d'une

tablette à digitaliser connectée à un ordinateur: voir plus loin pour une description de cette technique). Il permettait aussi de lui montrer les différentes opérations de corrections possibles sur le texte (rayer, réécrire, déplacer). Cet entraînement se faisait sur un texte non narratif; de plus, les erreurs introduites dans ce texte d'entraînement n'avaient pas les mêmes critères de détermination que celles présentes dans les textes expérimentaux.

Suite à cette tâche d'entraînement, chaque sujet devait lire et corriger un texte narratif. La consigne donnée à l'enfant lui précisait qu'il devait lire un texte que l'on considérait comme «non terminé car présentant encore un certain nombre de choses qui n'allaient pas». Cette consigne devait induire une lecture évaluative du texte; l'objectif principal était de ne pas présenter cette tâche uniquement comme une activité de correction, afin d'éviter une évaluation trop normative du texte, de la part de l'enfant. Lorsqu'il trouvait une erreur, il devait la souligner puis essayer de la corriger le plus justement possible. Pour cela, il devait réécrire, rayer ou déplacer directement dans le texte le mot ou la phrase qui posait problème, puis poursuivre sa lecture-révision, aucun retour en arrière n'étant autorisé.

Dans chacun des groupes, la moitié des sujets devait réaliser deux lectures-révisions supplémentaires du texte afin de détecter et corriger d'autres erreurs éventuelles, non détectées durant la première lecture. L'autre moitié du groupe n'effectuait qu'une seule lecture-révision du texte. Pour chaque sujet, la même procédure était ensuite répétée sur un second texte expérimental. A la fin de la tâche de révision de chacun des textes, l'expérimentateur demandait à l'enfant de revenir sur les erreurs qu'il n'avait pas détectées: l'expérimentateur soulignait lui-même les erreurs restantes, l'enfant devait alors essayer de les corriger.

Cette expérience entre dans le cadre des études dites «en temps réel» dont l'objectif est l'observation de l'activité du sujet au cours même de sa réalisation et non uniquement sur la base d'une analyse après-coup de cette activité. Ainsi, dans le cadre des études en temps réel de la production de texte, ou plus précisément de la révision comme dans l'expérience présente (Cf. par exemple Matsushashi, 1987; Piolat, 1988), les observables utilisés peuvent être de type «off-time». Ils correspondent alors aux moments durant l'activité de production pendant lesquels le sujet n'écrit pas; autrement dit, ils correspondent aux temps de pause (opposés aux temps «on-time»: temps d'écriture). Ces pauses pendant l'écriture sont alors mises en relation soit avec des activités de planification du texte, soit avec des activités de contrôle-révision, selon les moments et les endroits du texte auxquels elles apparaissent.

Dans chacune des phases de notre expérience, le texte était présenté sur une feuille de papier posée sur une tablette à digitaliser qui était connectée à un ordinateur. Le sujet effectuait les différentes modifications directement sur ce texte. Un logiciel particulier (Cf. Passerault, 1989) permettait de relever les temps de pause (crayon relevé sans contact avec la tablette) compris entre le moment où le sujet soulignait un mot ou une phrase dans le texte (= détection de l'erreur), et le moment où il commençait à produire une correction.

On postule que cette donnée temporelle, relevée pour chacune des erreurs soulignées par le sujet, représente un indicateur de la mise en oeuvre du processus de révision, et plus précisément des opérations de diagnostic et d'élaboration de la correction des différents problèmes introduits dans le texte.

Variables dépendantes

Deux principaux types de variables ont été utilisés dans cette expérience:

1. Tout d'abord, le *nombre d'erreurs détectées*, correspondant au nombre d'erreurs soulignées par le sujet sur les deux textes (max.=4 pour chaque type d'erreur); et le *nombre d'erreurs correctement corrigées* qui correspond au nombre de corrections jugées bonnes ou acceptables sur les deux textes (max.=4 pour chaque type d'erreur). Cet indice de correction concerne aussi bien les erreurs détectées par les sujets eux-mêmes, que celles indiquées à la fin par l'expérimentateur.

2. Deuxièmement, nous avons utilisé le *temps d'élaboration de la correction*. Cette variable correspond au temps (en sec.) compris entre la fin du soulignement de l'erreur et le début de l'écriture de la correction.

Le choix de ces variables s'appuyait notamment sur l'idée d'obtenir un indice le plus précis possible de chacune des composantes du processus de révision. Ainsi, la quantité de détections doit représenter un indice de la mise en oeuvre de l'opération d'évaluation. La qualité des corrections constitue un indice attestant d'une part de la qualité du diagnostic, d'autre part de l'efficacité ou non de la mise en oeuvre des stratégies de correction. La variable «temps d'élaboration de la correction» présente un statut un peu particulier car on peut penser qu'elle indique la mise en oeuvre «confondue» de deux opérations, celle de diagnostic et de correction: il est difficile de dissocier à l'intérieur de ce temps ce qui serait dû exclusivement au diagnostic de l'erreur d'une part, et à l'élaboration de la correction d'autre part.

Facteurs expérimentaux

Les facteurs expérimentaux sont les suivants:

- le niveau scolaire, défini ici comme le niveau d'Expertise des sujets:
E1= C.E.2 (novices), E2= C.M.2 (experts)
- la Taille linguistique de l'erreur:
T1= mot, T2= phrase
- le Niveau structural de l'erreur:
N1= local, N2= paragraphe, N3= texte
- le nombre de Lectures du texte:
L1= une lecture, L2= trois lectures.

Les 32 sujets corrigent les deux textes expérimentaux. Chacun des enfants ne se trouvait que dans une seule condition de lecture: il effectuait soit une lecture-révision de chacun des deux textes, soit trois lectures successives de chacun des deux textes. On a ainsi déterminé 4 groupes de sujets (N=8 par groupe).

RÉSULTATS

1. Nombre d'erreurs détectées par les enfants

- Les enfants du groupe expert (C.M.2) détectent globalement plus d'erreurs (voir Figures 1 et 2).

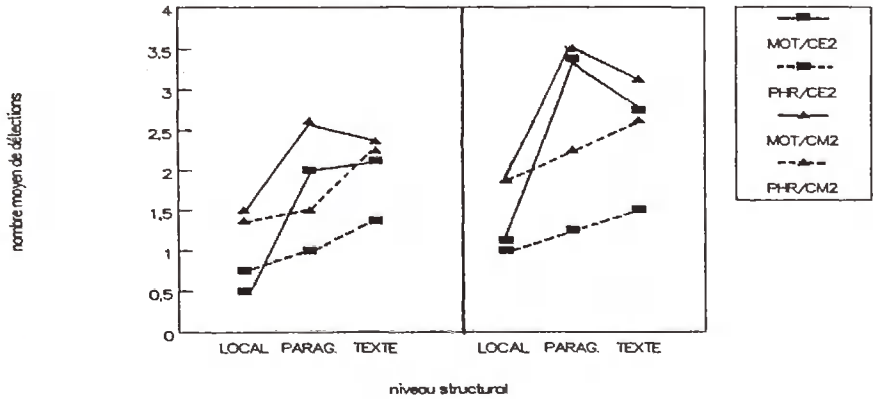
Leurs performances sont meilleures que celles du groupe novice (C.E.2), notamment lorsque les erreurs portent sur une phrase. De plus, on peut observer que cette différence s'accroît au bout de trois lectures du texte.

Figure 1.

Nombre moyen de détections durant la première lecture

Figure 2.

Nombre moyen de détections au bout de trois lectures



- Le fait que les enfants bénéficient de 3 lectures du texte au lieu d'une seule, a bien comme résultat des détections supplémentaires d'erreurs.

Néanmoins, cet effet n'est pas le même selon l'expertise des sujets et le type d'erreur: pour le groupe novice (C.E.2), un traitement plus approfondi du texte entraîne principalement une augmentation de détections d'erreurs portant sur un mot et dont le contexte de détermination est le paragraphe (mauvaise pronominalisation). En revanche, les enfants du groupe expert qui ont déjà détecté le maximum de ce type d'erreur dès la première lecture, bénéficient des lectures supplémentaires pour détecter les erreurs de même niveau structural (paragraphe) mais lorsqu'elles portent sur une phrase (contradiction interne).

- Contrairement à ce que l'on pouvait prévoir, le nombre de détections est plus important lorsque les erreurs ont un niveau structural élevé (paragraphe et texte > local), et notamment lorsqu'elles portent sur un seul mot.

En ce qui concerne l'empan linguistique de l'erreur, on observe que les erreurs qui ne concernent qu'un mot dans le texte sont plus souvent détectées que celles portant sur une phrase. Cependant ce résultat s'observe principalement avec les sujets du groupe novice.

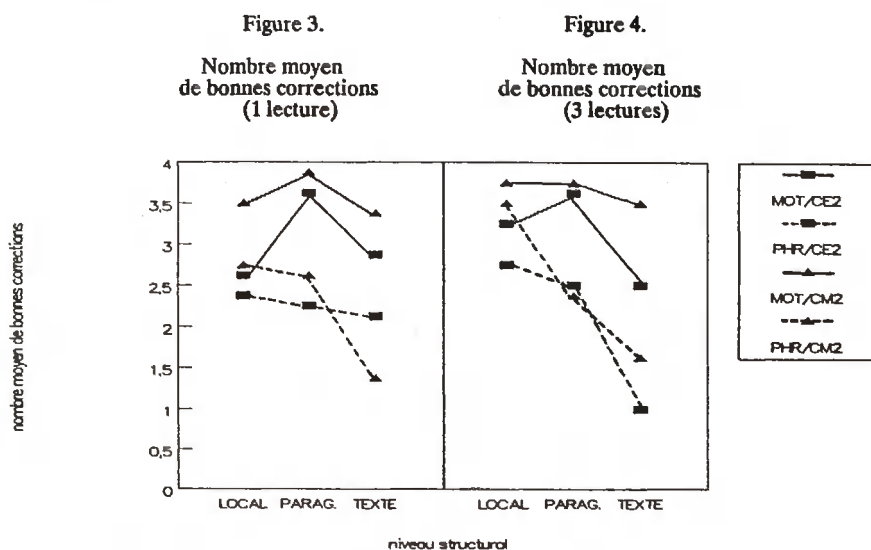
Ainsi, il semble qu'avec l'expertise, les enfants deviennent de moins en moins dépendants de la taille linguistique de l'erreur à détecter, et que le facteur primordial soit plutôt son contexte de détermination.

De plus, il est intéressant de noter ici que, quel que soit l'âge des sujets, le fait que l'erreur concerne un mot ou une phrase entière n'a pas la même importance selon

le niveau de traitement nécessaire pour la détecter: lorsque les erreurs sont déterminées localement, les enfants les détectent dans les mêmes proportions sur une phrase entière ou sur un mot, contrairement aux erreurs les plus globales dans le texte (paragraphe et texte), où les erreurs sur les mots sont sensiblement plus détectées que celles portant sur les phrases.

2. Qualité des corrections

- Globalement, le niveau d'expertise des sujets n'affecte pas la qualité des corrections. On observe cependant une meilleure qualité de correction de la part des enfants experts (C.M.2) lorsque le problème ne concerne qu'un mot dans le texte.



- Le nombre de lectures du texte n'affecte pas la qualité des corrections.
- Quant au type d'erreur, quelle que soit la condition expérimentale, on observe que les erreurs les moins bien corrigées sont toujours celles ayant un niveau structural élevé (notamment celles situées au niveau texte).

On pourrait supposer ici que la mauvaise qualité de correction que l'on observe concernant les erreurs les plus globales (*phrase mal placée*) provienne de l'opération nécessaire à effectuer. La correction de ce type d'erreur oblige en effet à déplacer la phrase, or, ce type d'opération est rarement présent et difficile à réaliser pour des enfants lors de la révision d'un texte (Cf. Fayol, Gombert & Baur, 1987; Piolat, Roussey & Farioli, 1987). Si l'on suppose que la qualité de correction dépend en particulier de l'opération à effectuer (supprimer, déplacer, ajouter...), on devrait observer des résultats identiques pour les erreurs du type *phrase redondante* et *contradiction sémantique* puisqu'elles nécessitent toutes les deux la suppression de

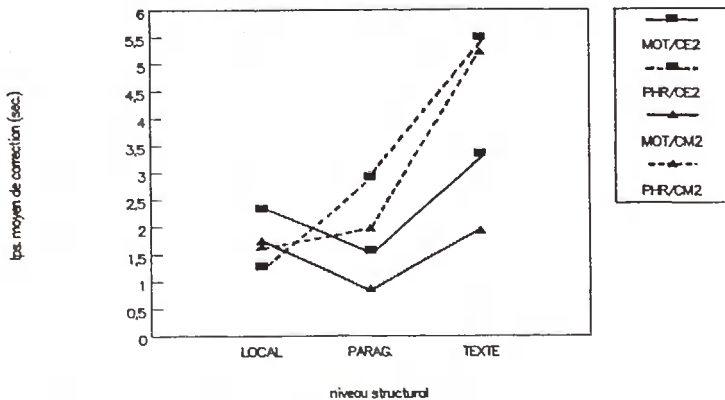
la phrase. Nos résultats montrent cependant que la correction est toujours meilleure dans le cas des phrases redondantes. Ainsi, le niveau plus ou moins global du texte auquel se situe l'erreur, détermine la qualité de la correction plus que le type d'opération nécessaire à effectuer pour la corriger.

3. Temps d'élaboration de la correction

Cet indice correspond au temps compris entre la détection de l'erreur (marquée par le soulignement) et le début de l'écriture de la correction. Il n'a pas été possible de relever ce temps sur l'ensemble des erreurs détectées, soit parce que l'enfant soulignait bien l'erreur mais ne la corrigeait pas, soit en raison d'une mauvaise procédure de l'enfant (correction directe de l'erreur sans soulignement préalable).

Figure 5.

Temps moyen d'élaboration de la correction
(1 lecture)



Les quelques résultats recueillis (Figure 5) nous montrent cependant que :

- les enfants les plus experts (C.M.2) ont des temps d'élaboration de correction sensiblement plus courts, notamment lorsque l'erreur porte sur un mot. Ainsi, les sujets les plus experts qui ont une meilleure maîtrise des connaissances linguistiques et textuelles diagnostiquent plus rapidement l'origine des problèmes rencontrés, et les corrigent de manière plus automatique;
- on observe de plus que, quel que soit le niveau d'expertise des enfants, le temps d'élaboration de la correction de l'erreur est plus élevé lorsqu'elle nécessite la prise en compte d'un niveau structural élevé (phrase mal placée, mais aussi mauvais organisateur de récit et phrase incohérente pour les enfants du groupe novice). Ce résultat indique qu'après avoir détecté ces types de problème, les sujets ont plus de difficulté à les diagnostiquer et à élaborer une correction adéquate.

DISCUSSION

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des résultats obtenus dans cette recherche, sur chacune des composantes du processus de révision.

Tableau 2.
Récapitulatif des résultats obtenus

Variables Facteurs	Détection	Correction	Temps de correction
Expertise	G1 < G2	pas d'effet	G1 > G2
Nombre de lectures	L1 < L2	pas d'effet	
Taille linguistique	M. > P.	M. > P.	M. < P.
Niveau structural	L. < P. = T	L. > P. > T.	L. = P. < T.

G1 : CE2
G2 : CM2

L1 : une lecture
L2 : trois lectures

M. : Mot
P. : Phrase

L. : Local
P. : Paragraphe
T. : Texte

Le principal objectif de cette recherche était d'étudier la mise en oeuvre de chacune des opérations impliquées dans le processus de révision, chez des enfants de différents niveaux d'expertise de l'écrit; par ailleurs, nous voulions voir si ces opérations sont différemment mises en oeuvre selon l'empan de traitement impliqué, déterminé par la taille linguistique et le niveau structural des problèmes présents dans le texte.

Tout d'abord, les résultats nous montrent que le niveau d'expertise n'influence que partiellement le processus de révision: les enfants les plus experts (C.M.2) détectent une quantité plus importante de problèmes, notamment lorsque ces problèmes impliquent des empan de texte plus importants, mais la qualité des corrections qu'ils produisent est sensiblement la même que celle des enfants novices (C.E.2). Quel que soit le niveau d'expertise, on observe les mêmes difficultés pour diagnostiquer et modifier correctement les problèmes globaux du texte. Ce résultat se rapproche de certaines constatations faites par d'autres auteurs qui montrent que les sujets débutants ont souvent des difficultés à faire un diagnostic adéquat d'un problème qu'ils ont auparavant détecté (Fayol & al, 1987; Bereiter & Scardamalia, 1987).

De plus, la mise en oeuvre du processus de révision est contrainte par le niveau de traitement impliqué. D'une part, conformément à certaines recherches antérieures (par ex. Piolat & al; 1987), on observe que plus l'empan linguistique du problème est important, plus les enfants ont des difficultés pour le détecter et le corriger efficacement. Nos résultats montrent d'ailleurs que cette relation devient moins importante avec l'expertise de l'écrit: les sujets les plus experts détectent sensiblement dans les mêmes proportions les erreurs sur un mot ou sur une phrase. D'autre part, les opérations de détection et de correction d'un problème sont dépendantes du niveau plus ou moins profond du traitement impliqué. Bien que les enfants détectent au moins autant d'erreurs globales que locales, celles ayant un niveau structural élevé (paragraphe et texte) sont toujours les moins bien corrigées. Ainsi, concernant les enfants de CE2 et CM2 de notre étude, le fait que le problème à réviser modifie l'organisation macro- ou superstructurale du texte affecte principalement la mise en oeuvre des sous-opérations de diagnostic et de correction du processus de révision.

En conclusion, l'apprentissage de l'écrit pour un sujet ne peut se faire que par l'acquisition du contrôle des différents aspects de sa production; ce contrôle opère principalement à travers la mise en oeuvre du processus de révision. Au vu de nos résultats, il semble nécessaire d'approfondir l'analyse séparée de chacune des opérations mentales impliquées dans la révision. En effet, les enfants n'ont pas les mêmes difficultés de mise en oeuvre selon leur niveau d'expertise de l'écrit et selon le niveau du texte sur lequel doit porter ce contrôle. Ce n'est qu'à travers la compréhension du caractère multidimensionnel des compétences de révision des élèves qu'il sera possible de pratiquer une évaluation formative de leurs écrits, la seule susceptible de favoriser pour eux la maîtrise de la production écrite.

Juin 1991

RÉFÉRENCES

- BARTLETT, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language process and structure of written discourse* (345-364), New-York: Academic Press.
- BEREITER, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication* (265-297), Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- FABRE, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- FAYOL, L. & WITTE, S.P. (1984). Measuring the effects of revisions on text structure. In R. Beach & L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (95-108). New-York N.J.: The Guilford Press.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de Psychologie Cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. & GOMBERT, J.E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.E., & BAUR, V. (1987). La révision de textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 689-702.

- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S., SCHRIVER, K., STRATMAN, J., & CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and language learning (Advances in Applied Psycholinguistics. Vol. II, (176-240).* Cambridge University Press.
- HUMES, A. (1983). Research on the composing process. *Review of Educational Research, 53* (2), 201-216.
- MATSUHASHI, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Text. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time. Modelling Production Processes* (197-223). Norwood N.J.: Ablex.
- PASSERAULT, J.M. (1989). *Un logiciel pour l'étude en temps réel de l'activité de production.* Document Ronéotypé. Laboratoire de Psychologie du Langage. Poitiers.
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J.Y., & FARIOLI, F. (1987). Révision de texte par l'enfant et l'adulte en production assistée par ordinateur. *Bulletin d'Audiophonologie, 3*, 733-748.
- PIOLAT, A. (1988). Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 449-459.

ANNEXES

Premier texte expérimental tel que présenté au sujet (les erreurs sont ici en italique) :

Au loin, la montagne enneigée brillait sous la lumière de la lune. Aucun bruit ne semblait troubler le calme du village. Le guide *menaient* à pas lent la cordée. *Sauvés, ils virent plus bas le torrent de neige qui continuait à descendre rapidement la pente.* Le groupe se trouvait à mi-chemin du sommet. *L'équipe avait parcouru la moitié du chemin.* Un bruit terrifiant attira l'attention *de* alpinistes au-dessus d'eux. *Heureusement,* ils virent une avalanche de neige se diriger dangereusement dans leur direction. *Elles* n'avaient que peu de temps pour s'abriter. *Il faisait encore nuit lorsque les alpinistes quittaient le village pour leur ascension.* Le guide montra un rocher vers la droite à ses amis. *Un homme referma la porte de la cabane en entrant.* L'équipe d'alpinistes put rapidement s'abriter sous le rocher. *Les alpinistes purent vite se protéger sous le rocher.* L'avalanche ne passa qu'à quelques mètres de leur abri. Heureusement, aucun des alpinistes n'était blessé. *Elles* décidèrent qu'il était trop dangereux de continuer l'ascension. *Les alpinistes se félicitèrent d'avoir atteint le sommet. Tout à coup,* ils purent redescendre sans mal vers le village.

Deuxième texte expérimental:

Après un décollage sans problème, le vaisseau spatial se dirigeait vers la planète «Vorna». A travers les hublots, la Terre *apparaissaient* de plus en plus petite. *L'équipage réussit à reprendre le contrôle du vaisseau.* Le capitaine vérifiait encore la route. *Le capitaine étudiait à nouveau le chemin.* Soudain, un à un, *Je* écrans de

contrôle s'éteignirent. La salle se retrouva faiblement éclairée par les lumières de secours. Il fallait appeler la Terre. Le capitaine essaya plusieurs fois. *Elle* insista mais personne ne répondit. *Heureusement*, l'équipage perdit le contrôle du vaisseau qui tournoya dans l'espace. Chacun se préparait pour le long voyage vers «Vorna». Au bout d'un moment, les écrans se rallumèrent. *Quelques instants plus tard, la lumière revint sur les écrans*. La Terre répondit enfin aux appels du capitaine. On lui expliqua que le vaisseau venait de traverser un champ magnétique important. *Un homme alerté par le bruit entra dans le vaisseau spatial*. Le champ magnétique avait surpris les hommes de l'équipage. *Elles* ne pouvaient plus avancer dans l'espace. *L'explosion n'avait rien endommagé*. *Souvent*, la suite du voyage se déroula sans problème jusqu'à la planète «Vorna».

Versions sans erreurs des mêmes textes:

Texte 1:

Au loin, la montagne enneigée brillait sous la lumière de la lune. Il faisait encore nuit lorsque les alpinistes quittaient le village pour leur ascension. Aucun bruit ne semblait troubler le calme du village. Le guide menait à pas lent la cordée. Le groupe se trouvait à mi-chemin du sommet. Un bruit terrifiant attira l'attention des alpinistes au-dessus d'eux. Soudain, ils virent une avalanche de neige se diriger dangereusement dans leur direction. Ils n'avaient que peu de temps pour s'abriter. Le guide montra un rocher vers la droite à ses amis. L'équipe d'alpinistes put rapidement s'abriter sous le rocher. L'avalanche ne passa qu'à quelques mètres de leur abri. Sauvés, ils virent plus bas le torrent de neige qui continuait à descendre rapidement la pente. Heureusement, aucun des alpinistes n'était blessé. Ils décidèrent qu'il était trop dangereux de continuer l'ascension. Finalement, ils purent redescendre sans mal vers le village.

Texte 2:

Après un décollage sans problème, le vaisseau spatial se dirigeait vers la planète «Vorna». A travers les hublots, la Terre apparaissait de plus en plus petite. Chacun se préparait pour le long voyage vers «Vorna». Le capitaine vérifiait encore la route. Soudain, un à un, les écrans de contrôle s'éteignirent. La salle se retrouva faiblement éclairée par les lumières de secours. Il fallait appeler la Terre. Le capitaine essaya plusieurs fois. Il insista mais personne ne répondit. Tout à coup, l'équipage perdit le contrôle du vaisseau qui tournoya dans l'espace. Au bout d'un moment, les écrans se rallumèrent. L'équipage réussit à reprendre le contrôle du vaisseau. La Terre répondit enfin aux appels du capitaine. On lui expliqua que le vaisseau venait de traverser un champ magnétique important. Le champ magnétique avait surpris les hommes de l'équipage. Ils ne pouvaient plus avancer dans l'espace. Finalement, la suite du voyage se déroula sans problème jusqu'à la planète «Vorna».

ET POURTANT... ILS RÉVISENT ! EFFETS DE DEUX SÉQUENCES DIDACTIQUES SUR LA RÉÉCRITURE DE TEXTES

Marie-Claude ROSAT, Joaquim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY,
FPSE, Université de Genève

Résumé : Face au constat général de la difficulté des enfants à réaliser d'importantes révisions de leurs textes, nous avons testé l'effet d'un enseignement approfondi concernant le récit historique et le texte explicatif encyclopédique sur les capacités de révision. Deux séquences didactiques contrastées, l'une axée sur l'organisation interne des textes, l'autre centrée sur l'adaptation à la situation communicative et sur l'emploi des unités linguistiques ont été expérimentées avec des élèves de 6ème primaire genevoise (11-12 ans). Les résultats de l'expérimentation montrent que les deux séquences didactiques ont un effet sur la capacité de détection de problèmes lors de la révision et d'apport de nouvelles solutions lors de la réécriture des textes.

1. INTRODUCTION

Réviser un texte et éventuellement le réécrire sont des pratiques courantes en classe de français(1). Il s'agit d'un moment privilégié au cours duquel les élèves ont l'occasion de revenir sur la première version d'un texte et de l'améliorer en fonction des commentaires et remarques de l'enseignant. Cependant, on constate que les modifications opérées sont en général ponctuelles et concernent principalement la ponctuation, l'orthographe ou le vocabulaire; les élèves se révèlent incapables de procéder à une révision-réécriture globale de leur texte pour le rendre plus cohérent, en améliorer la cohésion, et en assurer une meilleure adaptation au destinataire.

De telles observations faites en classe sont confirmées par des recherches en psychologie cognitive portant sur la révision (pour une revue en français des travaux: Fayol et Gombert, 1987). Il apparaît que des scripteurs inexpérimentés révisent peu et portent leur attention essentiellement sur des problèmes de surface (Butler-Nalin, 1984; Fitzgerald, 1987). Les élèves ont beaucoup de difficultés à formuler de nouvelles phrases (Bracewell, 1980) et recourent donc à des stratégies moins coûteuses comme celle de se limiter à remplacer des mots (Kroll, 1985). Les élèves ont également des difficultés à restructurer un texte quand il s'agit non pas simplement de le réviser, mais d'en changer le thème ou d'y introduire une nouvelle perspective (autre but ou autre destinataire) (Boscolo, 1989). Les tentatives d'enseigner directement des procédures de révision ne donnent pas de résultats sensiblement différents: seules des améliorations locales sont apportées (voir par exemple le programme C(ompare)-D(iagnose)-O(perate) de Bereiter et Scardamalia, 1987).

Face à la constatation générale de la difficulté des enfants à réaliser d'importantes transformations d'un texte afin d'en améliorer l'organisation globale et face à l'utilisation encore limitée de moyens d'enseignement suggérant des critères d'évaluation de divers aspects du fonctionnement des textes², les recherches actuelles tant en linguistique qu'en psycholinguistique visant la caractérisation de différents types de textes semblent représenter des référents théoriques importants pour une didactique innovatrice de l'enseignement des textes. En effet, en référence à de telles démarches théoriques, des séquences d'enseignement peuvent être élaborées contribuant à favoriser chez les élèves l'adoption d'un véritable regard critique sur les textes qu'ils rédigent, soit à concourir au développement d'une capacité de révision et de réécriture de leurs textes.

Notre expérimentation a pour objectif de vérifier les deux points suivants: 1) Dans quelle mesure, les élèves sont-ils capables de réviser plus globalement leurs textes, si on leur propose, à travers une série de leçons, un enseignement approfondi relatif à la connaissance du type de texte qu'ils doivent rédiger ? 2) Lors de la réécriture d'un nouveau texte sur le même thème, la capacité des élèves à améliorer la forme textuelle initialement rédigée varie-t-elle en fonction des types de séquences didactiques suivies ? Pour répondre à ces questions, nous allons analyser des données issues du dispositif expérimental suivant: Nous avons construit deux types de séquences didactiques (séquence A et B), chacune comportant 15 unités de travail d'environ une heure, pour enseigner la production de récits historiques et de textes explicatifs encyclopédiques à des élèves de 6ème primaire genevoise (11-12 ans)³. La construction des deux types de séquences, que nous avons contrastées pour des raisons expérimentales de façon maximale, est fondée sur des bases théoriques dont voici en résumé les éléments principaux⁴.

En fonction de certains travaux psychologiques et linguistiques centrés sur l'étude de la structuration interne des textes, il est possible de considérer que la compréhension et la production de textes est facilitée par le fait que de nombreux textes présentent une structure de base commune relativement stable et conventionnelle: on peut ainsi regrouper les textes narratifs, les textes descriptifs, les textes argumentatifs, par exemple. L'hypothèse de base de la **séquence didactique A** est ainsi la suivante: bénéficiant d'un enseignement portant sur les éléments de base constitutifs de ces structures, les élèves planifieront mieux leurs textes lors de l'écriture, c'est-à-dire qu'ils sélectionneront plus facilement des contenus à évoquer et les organiseront mieux selon les exigences conventionnelles du type de texte en question (Espéret, 1989; Gordon & Braun, 1985; Fitzgerald & Teasley, 1987; Taylor & Beach, 1984)

D'autres travaux psychologiques et linguistiques proposent de distinguer une grande diversité de types de textes comportant des caractéristiques spécifiques (temps des verbes, unités de liaison, mise en page, etc.) et correspondant à des situations de communication contrastées. L'hypothèse de base de la **séquence didactique B** est alors la suivante: en analysant, avec les élèves, la spécificité d'un texte correspondant à un contexte particulier, en le comparant avec d'autres types de texte, et en travaillant systématiquement les aspects linguistiques spécifiques de ce type de texte, l'élève se construira une représentation claire du contexte et des

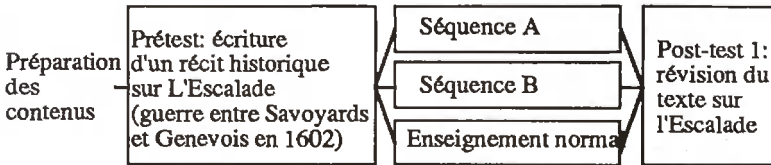
configurations d'unités linguistiques constitutives du texte concerné (Commission Pédagogie du Texte 1988; Pasquier et Dolz, 1989).

2. MÉTHODE

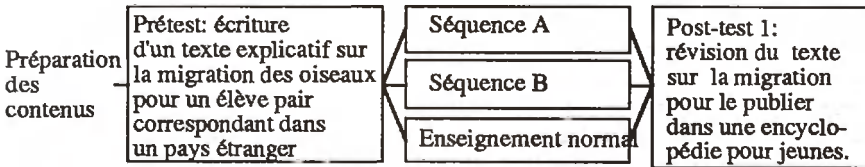
2.1 Dispositif expérimental

Pour tester l'efficacité des séquences A et B, nous avons mis sur pied une expérimentation que résumant les schémas suivants:

Récit historique



Texte explicatif



L'expérimentation suppose la constitution de trois groupes d'élèves, un groupe contrôle (Enseignement normal) et deux groupes expérimentaux (Séquences A et B), pour chaque type de texte. Ces groupes, constitués de 30 élèves pour le récit historique et de 25 élèves pour le texte explicatif, sont issus de 16 écoles publiques genevoises. Si le prétest et le post-test ont été réalisés en classe par les expérimentateurs, les séquences didactiques, élaborées en collaboration avec les enseignants, ont été travaillées par ces derniers avec les élèves pendant une durée de trois semaines, approximativement en raison d'une unité d'enseignement par journée.

Lors du post-test 1, les élèves révisent leur propre texte rédigé au cours du prétest⁵, à l'aide de divers types de notations (flèches, astérisques, effacements, inversions, etc.) proposés par l'expérimentateur, puis en réécrivent une nouvelle version⁶.

2.2. Les séquences didactiques relatives au récit historique

La **séquence A** consiste à enseigner à lire, analyser, résumer et produire des récits historiques à l'aide d'une procédure inspirée des travaux de Gordon & Braun (1985). D'abord, les élèves apprennent à identifier, grâce à des questions, les composantes obligatoires de la **superstructure narrative** (Adam, 1984): **Situation initiale, Complication, Actions, Résolution, Situation finale**. La découverte des composantes se fait en analysant des récits conventionnels simples et des récits comportant plusieurs épisodes; un travail spécifique est réalisé sur les composantes de la **Situation initiale** du récit (**Lieux, Moment, Actants, Situation entre les actants et Antécédents historiques**). Ensuite, les élèves apprennent à générer des questions relatives à ces composantes. Finalement, ils se servent des notions apprises pour résumer, compléter, produire et corriger des récits. La révision se fait à l'aide d'une grille de contrôle, élaborée collectivement en classe et affichée au tableau noir comme outil d'aide-mémoire, comportant les composantes du schéma narratif.

La **séquence B** comporte deux types d'activité distinctes: des **activités de contextualisation**, destinées à identifier les conditions de production du récit historique et à les comparer avec celles d'autres types de textes, et des **activités sur l'emploi des unités linguistiques caractéristiques du récit historique**. En ce qui concerne le premier type d'activités, les élèves analysent différentes consignes de production pour identifier quelques paramètres contextuels et trient des textes adaptés aux différentes consignes; ils comparent également les conditions de production de différents genres narratifs (biographie, conte, légende, récit historique, etc.). En ce qui concerne le deuxième type d'activités, les élèves réalisent des exercices sur l'emploi des **organiseurs textuels** et des **temps verbaux** caractéristiques du récit historique. Ainsi, ils apprennent à identifier les deux bases temporelles les plus courantes du récit historique (IMP-PS et PR⁷), réalisent des exercices sur l'alternance entre l'IMP et le PS, observent différents types de ruptures temporelles (alternance entre le PS et le PR dans un même récit) et analysent les fonctions textuelles de ces ruptures. Tout au long de la séquence, un nombre important d'exercices de production, reconstitution et transformation de récits sont réalisés sous forme d'ateliers. Lors de la dernière leçon, les élèves élaborent une grille de contrôle, comportant les points traités les plus significatifs et destinée à la révision et à la production de récits.

2.3. Les séquences didactiques relatives au texte explicatif

Les activités constitutives de chacune des séquences d'enseignement étant analogues pour le récit historique et pour le texte explicatif encyclopédique, seul est abordé, concernant ce dernier type de texte, l'enseignement de la phase de problématisation.

Globalement le texte explicatif est défini en référence à Grize (1980) comme étant doté d'une organisation interne divisée en deux phases reliées par une

question: la première, **phase de problématisation**; la seconde, **phase explicative**, proposant un raisonnement-solution. Enfin, une **phase d'évaluation conclusive** est facultative (Coltier, 1986). Chacune des phases de ce schéma canonique du texte explicatif peut se réaliser selon diverses variantes. Nous proposons pour les deux séquences d'enseignement, les variantes de phases de problématisation suivantes:

Pour la séquence A, la phase de problématisation est présentée comme consistant en l'exposition d'un problème, au sens où **on constate** un phénomène et pose une **Question** le concernant. Cette phase est constituée soit de l'exposition d'une Constatation et d'une Question, soit de l'une ou l'autre. Des activités de lecture (repérage, segmentation en deux constituants) et de production de phases de problématisation ont été réalisées en classe.

Dans le cadre de la séquence B, la phase de problématisation est présentée comme facultative, encadrant avec la phase conclusive la phase explicative, et assurant l'articulation du texte à la situation. Elle est susceptible de se réaliser selon trois variantes possibles, chacune caractérisée par un statut énonciatif distinct se manifestant au travers de l'usage de marques de personne, de temps du verbe et de datations.

- a) La **Constatation**. L'énonciateur constate un phénomène et pose une interrogation relative aux causes ou aux raisons de son fonctionnement sous-jacent. La Constatation étant relativement abstraite de la situation de production, elle a une valeur de portée générale. Elle suppose l'usage du Présent et d'un ON représentatif de l'opinion générale.
- b) L'**Historique**. La phase introductive retrace un phénomène passé surprenant (record, incident, accident) fonctionnant comme déclencheur d'une interrogation. Le segment textuel commence fréquemment par une datation et est construit soit au PS/IMP, soit au PC/IMP selon qu'il insiste sur la dimension exceptionnelle (PS), ou sur le retracement fidèle d'un événement passé (PC).
- c) La **Conception Inadéquate**. Il y a présentation d'une représentation inadéquate d'un phénomène, représentation soit dépassée (traditionnelle, ancienne), soit actuelle (populaire, enfantine) à partir de laquelle une interrogation est posée. Si l'exposition d'une représentation dépassée débute généralement par une expression temporelle telle «autrefois» et est rédigée à l'IMP, l'exposition d'une représentation inadéquate actuelle est rédigée au PR.

Des activités de comparaison des variantes de la phase de problématisation et de transformation d'une variante en une autre (par exemple: passage d'une constatation à une conception inadéquate pour un même référent) ont été réalisées en classe.

2.4. Hypothèses

1. Lors de la révision-réécriture, les modifications apportées par les élèves à leur texte initial sont plus importantes quantitativement et qualitativement dans les groupes expérimentaux que dans le groupe contrôle, et ceci pour chacun des types de textes.
2. Les élèves du groupe contrôle se contentent de procéder à des additions et des substitutions locales concernant essentiellement l'orthographe, le lexique et la morpho-syntaxe.
3. Les élèves ayant suivi la séquence didactique de type A apportent des transformations qui affectent l'organisation des contenus et la structure globale du texte.
4. Les progrès des élèves ayant suivi la séquence didactique de type B se manifestent par des modifications concernant l'agencement des unités linguistiques et la maîtrise des procédures expressives caractéristiques de chaque type de texte étudié.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Seuls les résultats relatifs à certaines des caractéristiques textuelles travaillées dans le cadre des séquences didactiques sont présentés ici. Ils concernent principalement la première partie des textes.

3.1. La situation initiale du récit historique

3.1.1. Avant la révision

Les récits rédigés lors du prétest se caractérisent par un faible développement de la **Situation initiale**: la bataille est très rarement située dans sa période historique; les **Lieux** (Genève) et les **Actants** (les Genevois et les Savoyards) sont évoqués dans la plupart des textes d'élèves, mais ces lieux, à l'époque de l'Escalade, et les caractéristiques des actants ne sont pas décrits; la **Situation**, l'opposition Savoyards-Genoises au début de la bataille, se résume à un énoncé du type: «*Charles-Emmanuel de Savoie voulait gouverner Genève, mais Genève ne voulait pas*»⁸. Par ailleurs, seuls 15% des élèves mentionnent des **Antécédents historiques** (d'autres attaques des Savoyards sur Genève, la préparation de la bataille, etc.).

En général, les textes du prétest entrent directement en matière sur le récit des événements sans présentation explicite de la situation initiale: «*La nuit du 11 au 12 décembre 1602 les troupes du Duc de Savoie dirigée par Albagny envahissent la ville de Genève*» (prétest).

L'entrée en matière se fait immédiatement sur l'action d'un actant: «*Un soir, le Duc de Savoie Charles-Emmanuel décida d'attaquer. Il prit un plan et regarda*

attentivement, il regarda toutes les portes qui rendaient assaillible à Genève» (prétest). Les constituants de la situation initiale n'étant pas explicités, le texte devient difficile à comprendre pour un destinataire qui ne connaît pas l'histoire de l'Escalade.

3.1.2. Révision de la situation initiale après les séquences didactiques

Les caractéristiques de la situation initiale telles que nous venons de les décrire n'ont pas été modifiées par les élèves du **groupe contrôle**. Les rares corrections observées portent essentiellement sur l'orthographe et le vocabulaire (recherche d'un mot plus juste).

En ce qui concerne la **séquence didactique A**, axée sur les composantes de la structure du récit, 80% des élèves modifient la situation initiale en fonction des apprentissages réalisés. Rappelons que lors de la révision, les élèves disposent d'un schéma affiché, élaboré par eux-mêmes, comportant les composantes obligatoires de la superstructure narrative, ainsi que les composantes de la situation initiale (personnages, lieux, moment, situation entre les personnages et antécédents historiques).

Les élèves du **groupe A** ont appris à générer des questions relatives à chaque composante de la structure narrative et à compléter des récits grâce à ces questions. Lorsqu'ils reprennent la première version de leur texte, ils procèdent selon les modalités suivantes: a) découpage du texte à l'aide de signes graphiques (par exemple: «/»); b) mise en note, en marge de la page, des composantes de la superstructure («*situation initiale*», «*complication*», etc.); c) soulignement des composantes absentes à compléter («*antécédents*»); d) adjonction de notes indiquant des actions à réaliser (ex.: «*décrire pourquoi*»). L'enseignement reçu contribue à favoriser la détection des informations manquantes ou inadéquates. Les modifications apportées lors de la réécriture sont plus nombreuses que les notations lors de la révision.

Très souvent, les élèves remarquant une absence totale de situation initiale dans leur premier texte, en introduisent une lors de la réécriture. Ainsi, dans 77% des textes, le premier énoncé change radicalement: «*La nuit du 11 au 12 décembre 1602, le duc Charles-Emmanuel décida d'attaquer Genève et de se l'approprier.*» (prétest) «*En 1602, Genève était une petite ville protestante entourée de murailles. Son ennemi était la Savoie dirigée par le duc Charles-Emmanuel. Déjà à plusieurs reprises les Savoyards avaient attaqué Genève pour agrandir son territoire. Depuis ces attaques, les Genevois, méfiant, avaient brûlé toutes les maisons en dehors des murailles et avaient renforcés toutes les protections. A la fin du mois de novembre...*» (post-test)

Dans le prétest, les élèves se limitent à introduire l'histoire par une **datation** («*La nuit du 11 au 12 décembre 1602*»), immédiatement suivie par le récit des événements de la bataille. Si la **période antérieure** à la bataille («*Vers la fin du XVIème s.*») n'est mentionnée par un organisateur que dans 40% de textes du prétest, elle l'est

dans 80% de textes de la nouvelle version. Il y a ainsi un double repérage temporel dans le post-test par le biais d'une expression temporelle au début de la situation initiale, et d'une datation marquant le début du déroulement des événements.

De même, pour la **Présentation des lieux**: si le nom de Genève est aussi bien évoqué dans la première que la deuxième version du texte, la présentation de cette ville à l'époque de l'Escalade est nettement plus développée dans la deuxième version (83% contre 40% dans la première): *«Genève, en 1602, était une petite ville dont il y avait des grandes murailles que les habitants avaient construit eux même avec les pierres des maisons qu'ils avaient détruites.»* (post-test).

A propos des **Actants**, il faut signaler qu'au prétest les élèves ne font que présenter des **Attaquants** (les Savoyards) tandis qu'au post-test **Attaquants** et **Opposants** (les Genevois) sont presque également mentionnés, la **Présentation des opposants** (protestants, gens de travail et d'étude, fiers de leur liberté, etc.) augmentant dans la deuxième version, (20% dans le prétest, 57% dans le post-test). *«Cela se passa un jour, le lieutenant gouverneur Albigny demanda au duc de Savoie Charles-Emmanuel d'attaquer Genève.»* (prétest) *«En 1602, Genève précisément dans la vieille ville était entouré de murailles pour se protéger, car Genève était entouré de la Savoie et les Savoyards à plusieurs reprises avaient attaqués Genève. Parce que les Savoyards étaient catholiques et les Genevois prothestants et les savoyards voulaient que les Genevois soient Catholiques et Geneve voulait que les Savoyards soient prothestants.»* (post-test)

Les enjeux de la **Situation** opposant les Genevois aux Savoyards avant la bataille sont évoqués un peu plus fréquemment lors de la réécriture (73% dans le prétest, 97% dans le post-test). La présentation de la situation entre les deux opposants devient plus explicite.

Mais le changement de notre point de vue le plus significatif concerne les **Antécédents** de la bataille. Ces derniers n'apparaissent presque jamais dans la première version (17%) et sont développés par la majorité des élèves à partir de la révision du texte (70%). Pour réviser leurs textes, les élèves essaient de répondre à la question: que s'est-il passé avant la bataille ? *«D'Albigny, commandant des troupes savoyardes, essayait depuis longtemps de convaincre le duc de Savoie (Charles-Emmanuel) d'envahir Genève. Au bout d'un certain temps Charles-Emmanuel céda (...) Mais avant la bataille, ils allèrent mesurer les murs.»* (Julien, post-test). *«Genève était une ville paisible qui avait déjà été attaqué par le duc de Savoie. Avec les pierres des maisons détruites, les genevois firent des nouvelles muraille.»* (François, post-test)

En ce qui concerne la **séquence didactique B**, centrée sur l'articulation entre le contexte de production et l'emploi des unités linguistiques, 44% d'élèves modifient la **Situation initiale**. Les modifications observées se réfèrent surtout à l'évocation de la **Période antérieure** (27% dans le prétest, 60% dans le post-test), à la **Présentation des lieux** (53% dans le prétest et 73% dans le post-test) et aux **Antécédents** (17% dans le prétest et 37% dans le post-test). Elles sont cependant moins importantes

que pour la séquence didactique A comportant un travail spécifique et explicite sur cette composante du texte.

Les notations réalisées sur la première version par les élèves du **groupe B** sont des notations complètement différentes de celles du groupe A. Les problèmes détectés semblent de nature différente: les élèves ajoutent des informations dans le texte (parfois de longs fragments), effacent des mots, des syntagmes ou des formes de la conjugaison et les remplacent par d'autres. Ces notations sont généralement respectées lors de la réécriture où les modifications sont encore plus nombreuses.

Le changement concernant l'origine du texte (passage d'une **datation** «*la nuit du 11 décembre*» à un **organisateur marquant une période** «*Au XVIIIème siècle*», «*Au début du XVIIIème siècle*») est la modification la plus fréquente. Elle est de toute évidence le résultat du travail spécifique réalisé dans cette séquence didactique sur les organisateurs temporels. L'emploi d'un tel organisateur temporel marquant la période entraîne un développement des contenus de la situation initiale, notamment ceux relatifs à la présentation des lieux et aux antécédents.

Il faut également souligner que, dans la **grille de contrôle** élaborée en classe servant de base à la révision des récits rédigés par le groupe expérimental B, les élèves ont noté: «*un lecteur qui ne connaît pas Genève ni l'histoire de Genève devrait comprendre avec la seule lecture de notre récit*». Ce rappel de l'importance du destinataire dans la sélection des informations de la situation initiale à mentionner pourrait expliquer les améliorations concernant la **présentation des lieux** et les **antécédents**. «*Notre ville de Genève en 1602 était complètement entourée de remparts et il n'y avait aucune habitations au-dehors des remparts, pourquoi ça, parce que les genevois avait déjà été attaqués à mainte reprise par les savoyards. Dans la vieille Genève, il y avait trois portes principales, la porte neuve, la porte de Cornavin et la porte de Rive. Notre ville était bien protégé, mais, à cette époque, il y avait un certain relâchement de la part des genevois. Mais, il faut aussi les comprendre, ils avaient veillé pendant 4 ans sans s'arrêter*». (post-test)

En résumé, nous avons observé des changements significatifs entre la première et la deuxième version de la situation initiale chez les élèves ayant suivi une séquence didactique. Les expansions de la situation initiale majoritaires après la séquence A sont deux fois plus fréquentes pour ce groupe d'élèves que pour les élèves de la séquence B. Suite à la séquence A, la situation initiale, quasi absente au prétest, est fortement expansée. Elle est alors composée de la présentation des antécédents et des enjeux de la bataille, de la description des lieux et des actants, de la mention d'une origine explicite signalée non seulement par une datation précise mais par une expression temporelle délimitant l'époque précédant le déroulement de la bataille. L'amplification du récit remanié est la conséquence de la capacité développée chez l'élève, grâce à l'enseignement reçu, de repérer les composantes absentes de la situation initiale lors de la relecture et de dégager les contenus appropriés pour réélaborer le récit. Suite à la séquence B, l'expansion de la situation initiale ne concerne que l'introduction des composantes suivantes: marquage de la période par une expression temporelle, présentation des lieux et des antécédents historiques. Une partie importante des élèves de ce groupe arrivent à allonger et

préciser les contenus de la situation initiale du récit sans avoir fait une réflexion explicite à ce sujet. Ceci met en évidence que l'enseignement reçu à propos de l'adaptation du récit à la situation de communication et à propos de l'emploi des organisateurs temporels induit aussi un certain progrès quant à l'évocation des contenus.

3.2. L'emploi des temps du verbe dans le récit historique

3.2.1. Avant la révision

On a observé quatre stratégies dans l'emploi des temps verbaux du récit :

- 1) **maintien d'une base temporelle** (28%) : l'IMP-PS (21%) et plus rarement le PR-IMP ou le PC-IMP (7%) apparaissent tout au long du récit ;
- 2) dans un texte où une base temporelle domine, **irruption d'une ou de plusieurs occurrences de temps du verbe appartenant à une base temporelle distincte** (42%). Par exemple, dans un récit rédigé au PS, plusieurs occurrences ponctuelles au PR ;
- 3) **alternance de bases temporelles en fonction de fragments du texte** (18%). Par exemple, dans un récit dont l'introduction a été rédigée entièrement au PR, la partie centrale est au PS et la partie finale au PC ;
- 4) **mélange non contrôlé de temps appartenant aux différents sous-systèmes du français** (12%).

3.2.2. Révision des stratégies d'emploi des temps du verbe

Les modifications dans l'emploi des temps verbaux sont assez rares (seulement 17%) pour les élèves du **groupe contrôlé**. Elles présentent un caractère plutôt ponctuel et sont de nature complètement différentes les unes des autres: introduction d'une rupture temporelle (PR dans un texte au PS-IMP) au moment de l'adjonction de nouvelles informations, simplification partielle du mélange entre le PS et le PR.

Les textes rédigés par les élèves du **groupe B** qui ont suivi un enseignement spécifique sur l'emploi des temps verbaux, présentent un nombre nettement plus important de modifications. 50% des élèves changent globalement de stratégie dans l'emploi des temps:

- 1) dans trois textes, les irrptions d'un temps n'appartenant pas à la base temporelle sont corrigées afin d'assurer le **maintien de la base temporelle dominante**;
- 2) dans trois autres textes comportant plusieurs fragments au PS et au PR, les **transitions entre les deux temps se réduisent**: l'un des deux temps représente la base temporelle et l'autre, apparaissant sous la forme d'une occurrence isolée, remplit des fonctions précises: soit le marquage d'une action charnière: «*C'est les Genevois qui gagnèrent. Depuis lors Genève est indépendante*» (post-test utilisant comme base temporelle le PR); soit l'introduction d'une évaluation ou un commentaire au PR ou au PC: «*D'Albigny et le duc ont cholsi la nuit du 11 au 12 décembre parce que c'était une des plus longues nuits de l'année*» (post-test); soit encore l'introduction du récit

au PR: «*Cette histoire se passe au XVIIIème siècle*» (post-test utilisant comme base temporelle l'IMP-PS);

- 3) un texte écrit entièrement au PR dans sa première version change de base temporelle et passe à l'IMP-PS;
- 4) le changement le plus significatif concerne les textes de sept élèves qui révisent leur première version, rédigée selon diverses stratégies, pour fournir une nouvelle version rédigée au PS-IMP avec un **épisode au PR correspondant aux moments culminants de la bataille** de l'Escalade: «*le duc inspecta les murs en cachette. Quand soudain, un crit humain se fit entendre, c'était un centinelle qui les avait aperçu. La bataille éclate, les Savoyards se ruent sur leurs échelles de bois, mais l'alarme a malheureusement été donné, et les genevois les repoussent en les faisant tomber (...)*» (post-test).

Tous les cas de révision correspondent d'une manière ou d'une autre à des éléments travaillés au cours de la séquence didactique.

Pour le **groupe expérimental A**, la révision de l'emploi des temps verbaux atteint 37% des textes; ce résultat nous a semblé surprenant dans une première analyse car les élèves de ce groupe n'ont pas réalisé un travail spécifique sur l'emploi de ces unités. Or, une analyse plus minutieuse montre que les irrptions d'un temps distinct de la base temporelle ont été corrigées dans 14% des textes seulement, les corrections prenant toujours un caractère ponctuel. Les autres modifications observées (23%) sont la conséquence des changements au niveau de l'organisation des contenus, donc en rapport avec l'enseignement reçu :

- 1) l'**expansion de la situation initiale** dans deux textes, rédigés l'un au PS et l'autre au PR, comporte l'inclusion de l'IMP qui n'était pas présent au prétest : «*Depuis deux ans d'Albigny a envie de conquérir Genève. Pendant la nuit du 11 au 12 décembre 1602 les Savoyards passent à l'action...*» (prétest) «*Depuis deux ans, d'Albigny avait envie de conquérir Genève car s'il réussissait il pourrait récolter l'argent des impôts des habitants. Pour entrer dans la ville il y avait trois possibilités : la porte Neuve, la porte de Cornavin et la porte de Rive. Pendant la journée, les Savoyards...*» (post-test) ;
- 2) la **présence d'une coda**⁹ à la fin de deux textes écrits entièrement au PS-IMP implique l'irruption du PR ;
- 3) l'**adjonction de nouvelles informations** dans trois autres textes va de pair avec l'introduction de nouvelles ruptures temporelles : «*L'Escalade a commencé la nuit du 11 au 12 décembre 1602. Les savoyards ont préféré attaquer la nuit du 11 au 12 car c'est la nuit la plus longue de l'année.*» (prétest) «*En 1602 D'albigny voulait s'emparer de Genève. Alors il envoya deux savoyards qui mesurèrent les murs de Genève. L'Escalade a commencé la nuit du 11 au 12 décembre 1602. Les savoyards ont préféré attaquer ...*» (post-test). Ce qui altère la cohésion temporelle.

En résumé, les modifications d'emploi des temps du verbe réalisées suite à la séquence B contribuent principalement à marquer une délimitation plus claire des parties du texte, ou à mettre en évidence des points culminants de la bataille. Suite à la séquence A, les modifications d'emploi des temps du verbe sont liées à

l'expansion des composantes de la structure globale du texte. Le développement de la situation initiale ou l'adjonction d'une coda suppose l'apparition de ruptures temporelles pouvant correspondre éventuellement à la délimitation des phases.

3.3. La phase introductive du texte explicatif: ses parties constitutives

3.3.1. Avant la révision

Au prétest, vu la forme de lettre prise par le texte explicatif, l'ouverture consiste en une **mise en page épistolaire** (date, adresse, salutations), et une **mise en perspective** constituée de certains des éléments suivants: rappel du phénomène-problème, rappel de la demande du destinataire, explicitation de l'intention de l'énonciateur de fournir une explication. Dans les prétests, la mise en page épistolaire apparaît dans quasi tous les textes et la mise en perspective dans la majorité des textes (70%).

3.3.2. Réécriture

Au post-test du **groupe contrôle**, les résultats sont équivalents: mise en page épistolaire dans tous les textes, mise en perspective dans 80% textes. Deux exemples d'ouverture épistolaire: «*Je vais te parler de la migration de l'hirondelle. Tu te demandes pourquoi tu as trouvé ces hirondelles dans le préau de ton école ?* » ; «*Tu ne sais pas comment les oiseaux sont venus dans ta cour. Alors je vais essayer de t'expliquer.*» La révision par les élèves du groupe contrôle de leur texte initial n'amène que des modifications orthographiques ou lexicales de l'ouverture épistolaire.

Après le déroulement des séquences d'enseignement, la **révision** par les élèves de leur texte initial les amène à transformer la forme épistolaire de la phase introductive en **phase de problématisation** (A:100%, B: 92%). Cette dernière est généralement chapeauté par un **titre** (A:88%, B:80%) rédigé sous la forme d'un **groupe nominal** (A:80%, B:72%) et se termine par une **question** (A:100%, B:88%).

Suite à la séquence didactique A, centrée sur l'analyse des composantes organisationnelles du texte explicatif, la phase de problématisation se réalise sous la forme d'une **Constatation** dans tous les textes. D'où l'exemple suivant: «*Beaucoup d'oiseaux partent et reviennent de pays en pays. Il y en a qui partent très loin, et d'autres qui ne font pas un grand voyage. Pourquoi les oiseaux migrent-ils ?*»

Suite à la séquence didactique B, axée sur l'étude de l'hétérogénéité des formes prises par le texte explicatif en fonction des situations de production, la majorité des élèves (88 %) introduisent dans leur texte l'une des **trois variantes enseignées de la phase de problématisation**. Cependant, la réalisation de cette phase sous forme de **Constatation** reste majoritaire (77%), les deux autres variantes de la phase de problématisation n'apparaissant que dans certains des textes les mieux articulés. Ainsi, quatre textes débutent par la présentation d'une **Conception**

Inadéquate d'un phénomène (16%): «*Dans le temps, beaucoup de gens croyaient qu'en automne, les hirondelles hibernaient sous l'eau autrement dit, que les hirondelles plongeaient par paquets de 5 dans les étangs jusqu'au printemps. Est-il possible que cela soit vrai ?*». Un seul texte s'ouvre par un **Historique**: «*Au début de l'automne en 1989, une classe d'Espagne a trouvé 2 oiseaux blessés. Ils ont essayé de les soigner, mais le lendemain ils sont morts. Pourquoi sont-ils morts ?*». Ces résultats illustrent les difficultés des élèves à faire varier leur perspective d'approche d'un référent quelconque. En effet, tant le fait d'envisager une représentation inadéquate d'un phénomène, que celui d'adopter une perspective historique, supposent l'aptitude à changer de point de vue relativement à un même objet, aptitude restant à développer chez la majorité des élèves de ce degré.

3.4. Les caractéristiques linguistiques de la phase introductive

L'objectif de l'analyse des unités linguistiques est de préciser les différentes formes des variantes de la phase de problématisation. Les mêmes unités linguistiques ont été analysées dans les deux principales réalisations de la phase introductive: ouverture épistolaire ou phase de problématisation. Il s'agit de certains **organismes**, des **marques de personne** (JE; TU; VOUS; NOUS; ON), des **temps du verbe** et des **verbes** répartis en quatre catégories selon qu'ils évoquent: 1) le dire, 2) le penser, 3) la perception, 4) l'action.

3.4.1. La forme de l'ouverture épistolaire

L'ouverture épistolaire, produite par les élèves avant les séquences d'enseignement A et B et par tous les élèves du groupe contrôle a pour centre dans tous les textes un ou deux verbes évoquant le **dire**, soit l'intention de l'énonciateur de répondre au destinataire (écrire, faire part, parler, répondre), ou de lui fournir une explication (expliquer, fournir quelques informations, donner quelques suppositions), et un ou deux verbes évoquant la **réflexion** (se demander, s'inquiéter, se poser des questions) ou l'**action** (trouver, découvrir), rappelant la demande ou l'action du destinataire. L'articulation entre elles de ces deux catégories de verbes est révélatrice de la forme en question/réponse sous-jacente à toute phase d'ouverture épistolaire.

Si les verbes évoquant l'intention de l'énonciateur sont principalement précédés d'un JE (dans 89% des textes), voire de quelques NOUS (dans 8% des textes), les verbes rappelant la demande du destinataire sont introduits par un TU-VOUS (dans 44% des textes). L'alternance du marquage des verbes de pensée ou d'action par un TU ou VOUS contrastant avec celui des verbes du dire par un JE est révélatrice d'une ouverture épistolaire caractérisée par une implication dans sa forme textuelle de la relation énonciateur/destinataire. D'où les exemples suivants:

- a) interpellation rappelant la demande du destinataire: «*Tu te demandes pourquoi tu as trouvé ces hirondelles dans ton école*» (prétest);
- b) exposition par l'énonciateur de son intention de répondre: «*Je t'écris pour t'expliquer ce qui a bien pu arriver aux hirondelles que vous avez trouvé dans la cour de votre école*» (prétest).

Enfin, l'ouverture épistolaire est ponctuée de quelques organisateurs (dans 66% des textes): il s'agit principalement de POUR introductifs d'énoncés évoquant la finalité de la lettre et de ET.

3.4.2. Réécriture après les deux séquences didactiques

Suite à la séquence didactique A, la phase de problématisation se réalise sous la forme d'une Constatation se concrétisant au travers de deux stratégies principales.

Première stratégie «évocation d'un phénomène particulier».- Dans deux tiers des textes, la Constatation rédigée au PC, évoque un phénomène particulier passé:

- a) Le verbe-pivot de cette phase est un **verbe d'action** (48%) (trouver) dont le sujet est un GN ou TU-VOUS (24%): «*Vous avez trouvé 3 hirondelles blessées. Comment cela se fait-il ?*» (post-test)
- b) Le verbe-pivot de cette phase est un **verbe de perception** (16%) (remarquer, constater): «*Des élèves ont constaté que des oiseaux sont tombés dans leur pays. Ces oiseaux étaient probablement entrain de migrer. Pourquoi les oiseaux migrent-ils ?*» (post-test).

Deuxième stratégie «évocation d'un phénomène général».- Seules un tiers des Constatations évoquent un phénomène général: le verbe-pivot de cette phase est alors un **verbe être** (23%) ou **d'action** (8%) rédigé au PR, avec pour sujet un **Groupe nominal**: «*Les hirondelles sont des oiseaux migrateurs c'est-à-dire qu'en hiver elles vont dans les pays les plus chauds. Pourquoi les oiseaux migrent-ils ?*» (post-test).

La centration de la plupart des phases de problématisation sur un **phénomène particulier** passé peut être considérée comme une sorte de reprise de la problématique évoquée dans l'ouverture épistolaire, reprise liée à la difficulté des élèves à comprendre le statut de généralité d'une constatation de type encyclopédique. On note aussi que l'usage privilégié d'un verbe d'action au PC, combiné à un TU-VOUS est révélateur du caractère impliqué de la constatation par rapport à la relation énonciateur /destinataire.

A la suite de l'enseignement de la séquence B, les trois variantes de la phase de problématisation actualisées par les élèves peuvent être caractérisées de la façon suivante:

1. La **Constatation**. La Constatation est généralement axée sur l'évocation d'un phénomène général (la régularité des départs ou de l'aller-retour de certains oiseaux au cours de l'année), à l'exception de deux textes reprenant l'évocation d'un phénomène particulier.

Présente dans 72% des textes, la Constatation se réalise au **Présent** de deux façons différentes:

- a) soit, elle se forme autour d'un **verbe d'action** (32%) (migrer, trouver), précédé d'un **Groupe nominal-sujet**: «*Lorsque le printemps arrive, les*

oiseaux migrent vers les pays du Nord. En automne, ils migrent vers des pays plus chauds comme les pays du Sud. Pourquoi les oiseaux migrent-ils ?» (post-test);

- b) soit la Constatation se réalise autour d'un **verbe de perception** (constater, remarquer) (40%) généralement précédé d'un **ON-sujet**: «*on constate que vers l'automne, les hirondelles et d'autres oiseaux s'en vont de notre pays. Par contre, au printemps, elles reviennent. Mais pourquoi partent-elles ?*» (post-test).

Il apparaît que contrairement à la Constatation rédigée après la séquence A, la Constatation faisant suite à la séquence didactique B est le plus souvent construite par abstraction à l'égard des paramètres de la situation de production, et relève de l'ordre de la **Constatation générale** valide en toute circonstance, typique de la forme encyclopédique du texte explicatif. D'où l'usage dominant du **PR**, de **verbes de perception** marquant un certain degré de distanciation dans la manière d'évoquer le référentiel (constater), et l'apparition d'un **ON** marquant l'indétermination de la Constatation.

2. Les deux variantes de la phase de problématisation, **Conception Inadéquate** et **Historique**, spécifiques à l'enseignement de la séquence B sont réalisées par 20% des élèves.

- a) La **Conception Inadéquate** a pour centre un **verbe de réflexion** (croire, penser) précédé d'un **Groupe nominal sujet** (animé) et rédigé soit au **PR** soit à l'**IMP** selon qu'est évoquée une conception inexacte actuelle (populaire, enfantine) du phénomène de la migration, ou une représentation passée, dépassée. Un exemple de représentation actuelle inexacte: «*Beaucoup de gens pensent que les oiseaux migrateurs partent de Suisse à cause du froid mais ce n'est pas vrai. La vraie raison du départ des oiseaux est la nourriture. Pourquoi les hirondelles partent-elles de Suisse pour aller dans des autres pays plus chauds.*» (post-test).

- b) L'**Historique**, retraçant le déroulement d'un phénomène particulier passé, est rédigé au **PC** et débute par une **expression temporelle** (au début de l'automne) suivie d'une **datation** (en 1989) (cf. l'exemple plus haut).

Si les deux variantes **Conception Inadéquate** et **Historique** sont peu réinvesties dans les textes des élèves, ce phénomène est certainement dû à la complexité du travail de **réélaboration** de ces deux phases supposant non seulement un travail de transformation de la forme textuelle, mais l'adoption d'un changement de perspective souvent difficile à réaliser par les élèves.

Il apparaît que le travail des seules composantes de la phase de problématisation dans le cadre de la séquence A aboutit à la rédaction d'une Constatation encore peu dégagée de l'ouverture épistolaire initiale. Par contre, le travail relatif à la textualisation au cours de la séquence B semble aboutir à une meilleure restitution du statut général, neutre, impersonnel de toute Constatation de type encyclopédique. Cependant, on peut attribuer la difficulté de rédaction des deux autres variantes

de la phase à un phénomène de surcharge cognitive (difficultés des élèves à coordonner des points de vue relativement à un même référent).

5. CONCLUSION

Cette première présentation des résultats relatifs à la première phase de chacun des deux types de textes étudiés met en évidence l'amélioration par le biais des deux séquences didactiques de la capacité de détection de problèmes lors de la révision et de l'aptitude à apporter de nouvelles solutions lors de la réécriture. Les élèves du groupe contrôle détectent uniquement des problèmes locaux au niveau du mot et éventuellement de la proposition, le nombre de changements observés étant minime. Par contre, les élèves du groupe A améliorent l'organisation globale des contenus de la situation initiale du récit historique ou de la phase introductive du texte explicatif, grâce aux activités de réflexion et d'analyse de ces composantes, réalisées pendant la séquence didactique. Les élèves du groupe B essaient lors de la réécriture de mieux moduler leur texte par rapport aux conditions de production et d'améliorer d'un point de vue global l'emploi des unités linguistiques travaillées lors de la séquence didactique. Si, lors de la révision, le nombre d'élèves qui modifient leur texte est un peu plus faible dans le groupe B que dans le groupe A, la nature des changements observés est plus complexe (marquage d'un épisode du récit par une rupture temporelle, introduction dans l'explication d'une Conception Inadéquate ou d'un Historique, etc.) et implique une plus grande finesse dans l'emploi des unités linguistiques.

Il nous paraît important de souligner les points suivants.

- 1) Les performances réalisées par les élèves des deux groupes expérimentaux étant supérieures à celles du groupe contrôle pour l'ensemble des indicateurs retenus, il apparaît que l'élaboration, pour divers types de textes, de séquences d'enseignement relativement longues et centrées sur des dimensions textuelles spécifiques (organisation des contenus, plans du texte, emploi des unités linguistiques, stratégies expressives) contribue de toute évidence à affiner la représentation du fonctionnement des textes. Ces résultats sont suffisants pour écarter l'hypothèse qui fonde le développement des capacités rédactionnelles par leur simple pratique.
- 2) Chacune des séquences expérimentées ayant des effets spécifiques sur la capacité des élèves à réviser leur texte, les deux approches de l'enseignement présentent des aspects compatibles pour les deux types de texte étudiés. Il paraît évident que, selon les objectifs d'enseignement poursuivis, on pourra privilégier le travail d'élaboration des représentations du contexte, celui de la structuration du texte ou celui de l'agencement des unités linguistiques. Nos futures analyses vont nous permettre de déterminer plus précisément quelles activités pédagogiques suggérer pour développer la maîtrise des divers niveaux du processus de production de textes.

3) Notre recherche montre également les limites de l'adéquation des séquences didactiques proposées par rapport aux capacités des élèves de 6ème primaire (11-12 ans). Si la majorité d'entre eux participe activement aux séquences, seule une partie d'entre eux assimile les savoir-faire proposés lors des activités de découverte et transpose les nouvelles stratégies plus complexes lors de la révision. Ceci est particulièrement vrai pour certains aspects du texte explicatif, moins connus des élèves. Dans ce sens, les séquences didactiques devraient être améliorées pour leur application au niveau primaire et ce type d'enseignement devrait être poursuivi au niveau secondaire.

Juin 1991

NOTES

- 1 Ce travail a été réalisé grâce à un subside du FNRS (Requête n° 11-25462.88). Il est le fruit d'une collaboration entre l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève et le Service de l'enseignement du français des écoles primaires genevoises. Nous remercions les enseignants qui ont participé à l'expérience.
- 2 Voir pourtant les travaux des groupes «Evaluation des Ecrits» et «Résolution de problèmes», *Repères*, 73, 78 et 79.
- 3 Nous disposons également de données sur des textes descriptifs qui ne seront pas présentées ici (Schneuwly, à paraître).
- 4 Pour une présentation plus détaillée des séquences didactiques, voir Dolz, Rosat, Schneuwly, 1991b.
- 5 La relecture-révision est de caractère différée (mise à distance par le temps) et se fait sur une version dactylographiée du premier texte écrit sans aucune modification ou annotation de l'expérimentateur.
- 6 Nous n'abordons pas, dans le présent article, les résultats d'un deuxième post-test réalisé sur des contenus différents.
- 7 IMP= imparfait; PS= passé simple; PR= présent; PC= passé composé.
- 8 Tous les fragments présentés à titre d'exemple ont été transcrits avec l'orthographe original des élèves.
- 9 Conclusion présentant les conséquences de l'histoire pour le présent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris, P.U.F.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Erlbaum.
- BOSCOLO, P. (1989). When revising is restructuring: strategies of text changing in elementary school children. In P. Boscolo (ed.), *Writing: Trends in European Research*. Padova, Upsel.
- BRACEWELL, R.J. (1980). Writing as a cognitive activity. *Visible Language*, 14, 400-422.

- BUTLER-NALIN, K. (1984). Revision patterns in students' writing. In A.N. Applebee (ed.), *Contexts for learning to write: Studies for secondary school instruction*. Norwood, Ablex.
- COLTIER, D. (1986). Approches du texte explicatif. *Pratiques*, 51, 3-32.
- COMMISSION PEDAGOGIE DU TEXTE (1988). *Contributions à la pédagogie du texte. II*. Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n. 51, Université de Genève.
- DOLZ, J., ROSAT, M.C., & SCHNEUWLY, B. (1991a). Tense alternation: a textual competence in construction. An analysis in three languages: German, Catalan, French. *European Journal of Psychology of Education* (sous presse).
- DOLZ, J., ROSAT, M.C., & SCHNEUWLY, B. (1991b). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- ESPERET, E. (1989). Training in narrative structure: Effects on children's story writing at different structural levels. In P. Boscolo (ed.), *Writing: Trends in European Research*. Padova, Upsel.
- FAYOL, M., & GOMBERT J.E. (1987), Le retour de l'auteur sur son texte: bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- FITZGERALD, J., & TEASLEY, A.B. (1986), Effects of Instruction in Narrative Structure on Childrens Writing, *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
- FITZGERALD, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- GORDON, C.J., & BRAUN, C. (1985). Metacognitive Processes : Reading and Writing Narrative Discourse. In B.L. Forrest- Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Walter (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. New-York, Academic Press, 1-75.
- GRIZE, J.B. (1980). Unpoint de vue sémiologique sur l'explication. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 36, Université de Neuchâtel, 1-17.
- KROLL, B.M. (1985). Rewriting a complex story for a young reader: the development of audience-adapted writing skills. *Research in the Teaching of English*, 19, 120-139.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. (1990), Pratiques de textes informatifs: l'article encyclopédique et le texte injonctif. *Education et recherche*, 12, 148-165.
- Repères** (INRP) n° 73 (1987): Des critères pour écrire; n° 78 (1989): Projets d'enseignement des écrits, de la langue; n° 79 (1989): Décrire les pratiques d'évaluation des écrits.
- SCHNEUWLY, B. (1991). Pédagogie et didactique de l'écriture en français langue maternelle. Actes du 8ème colloque international «Acquisition des langues», Grenoble 16, 17 et 18 mai 1991.
- TAYLOR, B., & BEACH, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quaterly*, 19, 134-146.

«RELISEZ-VOUS !», DIT LE MAÎTRE...

Mode de travail des maîtres et variation des compétences de révision au CE2

Rosine LARTIGUE

École Normale de Melun, groupe INRP
«Résolutions de problèmes de Français»

Résumé : Les compétences de révision des enfants peuvent-elles varier, et comment, en fonction des choix didactiques des maîtres ? On s'appuie, pour tenter de répondre à cette question, sur un corpus de textes et d'observations recueillis au CE2 dans le cadre d'une «recherche-évaluation» menée par le groupe INRP «Résolutions de problèmes de Français» dans des classes de deux types contrastés : classes de maîtres confirmés et considérés a priori comme traditionnels (cl. T)/classes impliquées dans la «recherche-innovation» INRP (cl. R). On constate que les élèves des classes T se relisent moins et interviennent moins sur leurs écrits que ceux des classes R ; dans les classes T, la révision vise essentiellement la correction orthographique ; dans les classes R elle s'attache à l'ensemble des exigences de l'écrit (traitement de problèmes communicationnels, discursifs, textuels, linguistiques). La recherche montre que les compétences de révision manifestées par les élèves sont différentes selon les choix didactiques des maîtres.

Les années 1980 ont vu s'imposer progressivement l'idée que la révision de textes, composante fondamentale du processus rédactionnel (Hayes & Flower 1980 et 1987) constitue pour la didactique de la production d'écrit un point d'appui indispensable ; en 1990 des textes ministériels destinés aux enseignants de l'École élémentaire parlent pour la première fois de «guide de relecture» et de «réécriture» (Évaluation à l'entrée au CE2).

On sait cependant que les opérations de révision, comme celles de planification, sont particulièrement difficiles pour les jeunes enfants, qui avancent «pas à pas» dans leurs textes (Fayol-Schneuwly 1987) : quelle est la part de l'enseignement dans le développement des compétences de révision ? Ces compétences peuvent-elles varier, et comment, en fonction des modes de travail des maîtres, des démarches qu'ils mettent en place ?

Le présent article voudrait apporter des éléments de réponse à ces questions en étudiant les comportements de révision chez des élèves de classes de CE2. En 1989 le groupe «Résolution de problèmes de Français» a mené une recherche dont le but était d'évaluer, dans le domaine de la production d'écrits, les effets de l'enseignement du Français par les résolutions de problèmes, mode de travail didactique développé dans les classes des équipes INRP dans le cadre d'une «recherche-innovation». Nous avons ainsi recueilli un ensemble de textes et d'observations dans deux types de classes contrastées : d'une part des classes

impliquées dans cette "recherche-innovation" (classes R), et d'autre part des classes de maîtres confirmés et considérés a priori comme traditionnels (classes T). L'hypothèse est que les comportements de révision textuelle ne seront pas les mêmes dans ces deux types de classes. Nous étudierons ici une partie du corpus recueilli dans le cadre de cette recherche. S'agissant des compétences de révision textuelle, il nous a paru intéressant de choisir le niveau CE 2, compte tenu des difficultés des jeunes enfants à planifier et réviser leurs textes. Nous présenterons d'abord les conditions de recueil du corpus ; l'analyse des relectures et des interventions réalisées par les enfants sur leurs textes nous permettra ensuite de mettre en relation les choix didactiques des maîtres et les compétences manifestées par les élèves. Nous privilégierons dans cette étude la description et le commentaire d'exemples montrant le déroulement du travail des enfants.

1. CONDITIONS DE RECUEIL DES TEXTES ET DES OBSERVATIONS

Le groupe « Résolutions de problèmes de Français » a soumis à deux épreuves de production d'écrits quatre classes de CE2 (le petit nombre réduit ici les risques de variations dus à des facteurs imprévisibles). Il s'agit, nous l'avons vu, d'une part de classes impliquées dans la recherche-innovation INRP (2 classes R), d'autre part de classes de maîtres confirmés et considérés a priori comme traditionnels (2 classes T), choisis en fonction de l'opinion convergente de « juges » (Inspecteurs de l'Éducation Nationale, Maîtres-formateurs, Conseillers pédagogiques de circonscription, Professeurs d'École Normale). Ces classes sont nettement contrastées du point de vue de la didactique de la production d'écrit ; pour caractériser les termes de cette opposition, nous nous appuyons sur les conclusions d'une recherche descriptive menée par le groupe « Résolutions de problèmes de Français » (Ducancel - Djebbour, à paraître) :

- Dans les classes T, l'enseignement de la production d'écrits et, en particulier, les pratiques de correction des textes, s'attachent essentiellement aux problèmes de langue (syntaxe de la phrase, orthographe), selon une démarche transmissive dogmatique.
- Dans les classes R, on pratique des « cycles d'écriture » (Rilliard - Sandon 1989) qui intègrent des temps d'évaluation et de « réécriture ». Les activités de révision y sont explicitement placées au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. Tout au long du cycle d'écriture la démarche prend en compte différents types de problèmes : communicationnels (paramètres de l'interaction sociale : énonciateur, destinataire, but de l'écrit), textuels, linguistiques. On vise la construction progressive de savoirs par la formulation et la résolution de problèmes.

Notons que dans chaque classe, on a comparé les performances et les comportements d'élèves socioculturellement contrastés, catégorisés en deux groupes (cadres supérieurs, enseignants, professions libérales.../ ouvriers, personnels de service, employés subalternes...). On souhaiterait voir si les pratiques différentes des maîtres ont des effets différenciés pour ces deux catégories sociologiques. Nous ne pourrions aborder ici cet aspect de la recherche. Précisons seulement que les deux catégories sont également représentées dans les groupes d'enfants dont nous allons étudier le travail.

Les épreuves, dont la passation a été effectuée au cours du troisième trimestre 88-89, étaient les suivantes :

1) **Continuer et finir une histoire.** Voici l'amorce :

« Il était une fois un jeune âne gris qui était triste, car il n'avait personne pour l'aimer.

Un jour qu'il se promenait dans une forêt, un homme surgit près de lui. Il l'attacha et l'emmena dans un cirque. »

2) **Rédiger une lettre de demande argumentative** : il s'agit d'une simulation : la consigne orale le précise et donne toutes les caractéristiques utiles de la situation de communication. L'élève doit écrire, au nom de la classe, aux commerçants du quartier pour leur demander des lots pour la kermesse de l'école ; mais les commerçants sont trop souvent sollicités, il va falloir les persuader.

Précisons que les élèves devaient travailler seuls, mais pouvaient utiliser leurs « outils » habituels (dictionnaires, classeurs ou autres). Chaque épreuve se déroulait en deux séances (à 24 heures au moins d'intervalle), les écrits produits étant relevés en fin de première séance et remis aux enfants, en l'état, lors de la deuxième. Cette organisation avait été expliquée : les élèves savaient qu'ils disposeraient d'une deuxième séance pour revoir leurs textes. Dans chaque classe on a mené une observation fine des comportements de quelques enfants (un observateur par enfant), suivie d'un entretien.

L'ensemble des données recueillies est en cours de traitement par G. Ducancel, et fera l'objet d'un Rapport de recherche publié par l'INRP. Notre étude portera sur une partie très restreinte du corpus : il s'agit du travail des 16 élèves de CE2 qui ont été observés dans 4 classes (2 classes T / 2 classes R) de la Seine et Marne et de la Somme. Nous disposons pour chacun de ces enfants des écrits produits (1ers jets et versions successives), des observations de comportements et de l'entretien. Nous décrivons les comportements de relecture observés, puis les interventions des élèves sur leurs textes.

2. PLACE ET FONCTIONS DES RELECTURES DANS LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Nous avons noté avec le plus de précision possible le déroulement du travail des enfants, et, en particulier, les comportements de relecture (relectures de la consigne et du texte amorce, relectures partielles ou complètes de l'écrit produit ou en cours de production) chaque fois que des indicateurs permettaient de les identifier sans ambiguïté comme tels.

2.1 Résultats d'ensemble : des relectures contrastées

Les comportements de relecture sont globalement plus nombreux chez les élèves des classes R (sur l'ensemble lettre + récit, et pour 8 élèves dans chaque type de classe : 73 comportements de relecture en T, 147 en R). Mais la relecture n'est pas une fin en soi : il faut donc s'interroger sur l'articulation production de texte - relectures : quand l'enfant se relit-il, et pour quoi faire ?

À l'école, on associe couramment le terme de relecture à l'idée de gestion d'ensemble de l'écrit : révision finale et / ou reprise de la rédaction après une interruption. Or on s'aperçoit que beaucoup d'enfants ne se sont pas relus en fin de première séance (au mieux 4/8). Le phénomène est général, mais on doit peut être l'imputer au fait que les élèves savaient qu'ils disposeraient d'une deuxième séance. D'ailleurs, une grande majorité des élèves relit son texte au début de cette deuxième séance (en T 5/8 pour la lettre, 8/8 pour le récit ; en R 6/8 pour la lettre, 8/8 pour le récit). Mais la fonction de cette relecture est extrêmement différente selon qu'elle est suivie ou non d'une reprise de l'écriture ou d'interventions sur le texte déjà produit. En examinant le déroulement du travail des enfants sur les deux séances on voit se dessiner deux profils très contrastés :

- Dans les classes T la deuxième séance a souvent été utilisée soit uniquement pour relire en corrigeant éventuellement des fautes d'orthographe (et il s'est agi parfois de relectures partielles), soit pour prolonger le texte, surtout pour le récit.
- Chez les élèves des classes R la relecture en début de deuxième séance apparaît le plus souvent comme une étape précédant une reprise du travail d'écriture, avec des interventions plus ou moins étendues et éventuellement une suite, puis une relecture finale (relectures finales en R : 5/8 élèves pour la lettre, 6/8 pour le récit). Voici, pour illustrer ces deux profils, deux exemples représentatifs : les récits produits par A. (classe T) et C. (cl. R), avec pour chacun le déroulement résumé du travail. Afin de permettre la confrontation des comportements de révision, nous avons choisi, pour tous les exemples, des enfants dont les textes sont de qualité comparable. Nous avons respecté l'orthographe de l'enfant.

2.2 En T, une relecture orthographique (texte de A.)

2.2.1 1ère séance

Texte 1 :

«Mais il était bon à rein. il esseyés du lui donné un toure. Mes il arrivé chamé. Après ils an on trop mare.

– Un jour un meusieur dit : «il doit partire il ne sait rien faire alors il le remete à leurs place. Un jour un petit garçon qui était triste vulait un âne mas s'est parent n'avait pas assez d'argent. Et il vit Pierre. Il lui dit bonjour. Est pendent tu le long du chemein il se parlaire.»

- **Déroulement du travail** : A. lit le texte amorce puis commence à écrire. Elle marquera trois pauses, sans qu'il y ait relecture, mais plutôt réflexion. Ces pauses peuvent être mises en relation avec des problèmes de planification : changement de séquence discursive (après «*il le remete à leurs place*»), choix d'un nom pour le personnage (entre «*il vit*» et «*Pierre*»), ou développement de la séquence amorcée (après «*il vit Pierre*»). Pas de relecture.

2.2.2 2ème séance

- Nous ne reproduisons pas l'état final du texte de A., l'élève ayant effectué seulement deux corrections, à la première ligne : «*esseyés*» devient «*eséyés*» et «*du*» est remplacé par «*de*».

- **Déroulement du travail** : A. demande «*ce qu'il faut faire*» car «*d'habitude c'est le maître qui indique ce qu'il faut corriger*». Elle commence à relire, effectue des corrections orthographiques à la ligne 2, puis passe directement à la fin du texte (qui est au verso de sa feuille) et se met à dessiner. Dans l'entretien elle explique ce qu'elle a fait en deuxième séance en disant «*J'ai corrigé mes mots*» ; l'observateur lui demande alors pourquoi elle est passée de la ligne 2 à la fin du texte : «*c'est normal, je n'avais plus rien à corriger*». L'idée de relecture est ici complètement assimilée à celle de correction des fautes d'orthographe ; la relecture est partielle, limitée à une zone du texte où l'enfant se souvient probablement d'avoir hésité.

2.3 En R, des relectures diversifiées (texte de C.)

2.3.1 1ère séance

Texte 1 :

Les mots entre crochets sont des ratures.

«Les spectateurs crier pour le voir et l'âne gris apparut avec un homme. Il le mais dans une cage, le fais monter sur une poutre, le fais sauter de pierre en pierre [.] Après [avoir] il monte sur une boule [fais roulé l] la fais roulé tout au tour du cirque et désant. Les spectateurs applaudisaient et s'enalère. L'homme le félicitaire pour ce qu'il avait fait. Et l'homme et l'âne deviennent amis et reste ensemble pour faire des cirques.»

- **Déroulement du travail** : C. lit le texte amorce, et marque une pause longue. La rédaction est ensuite entrecoupée de relectures (5 fois du début à «*et s'enalère*»). On observe également, dans le même espace de texte, trois repentirs : C. substitue un point à une virgule (après «*pierre*»); plus loin, il commence à écrire «*Après avoir*», supprime «*avoir*» (rature), continue «*il monte sur une boule fais roulé l*», barre «*fais roulé l*», et réécrit «*la fais roulé*» (pronominalisation). Après «*pour ce qu'il avait fait.*», C. relit le texte amorce et tout ce qu'il vient d'écrire, réfléchit assez longtemps puis écrit la dernière phrase. Il relit l'amorce et tout son texte (T1).

2.3.2 2ème séance

- **Déroulement du travail et texte 2** : C. relit d'abord T1. Il procède ensuite à une recopie complète (jusqu'à «*pour faire des cirques.*»). Il relit alors les deux dernières lignes et entreprend l'ajout d'un nouveau numéro de cirque. Il commence à écrire, s'arrête, et relit à nouveau les lignes précédentes ; il s'est aperçu que l'ajout envisagé ne pouvait intervenir après des phrases qui marquent la clôture du récit : il va donc supprimer des phrases, écrire son ajout, puis continuer en réécrivant ce qu'il a supprimé. On observera, ci-dessous, dans le texte 2, la suppression (ratures qui vont de «*l'homme le félicité*» à «*il montre une*»), et l'ajout de «*Après il [se] [re]montre*» à «*la nape a disparu*».)

«Les spectateurs crier pour le voir et l'âne gris apparut avec un homme. Il le fais monter sur une poutre, le fais sauter de pierre en pierre, le fais monté[r] sur une boule la fais roulé tout au tour du cirque et désant. Les spectateurs applaudisaient très fort. [L'homme le félicité pour se qu'il faisé.] [Alors l'homme et l'âne deviennent amis et resteront toujours ensemble pour faire des cirques. Après il montre une] Après il [se] [re]montre un nape rouge la mais dans une boite, [la] il la ferme [et], la rouvre et la nape a disparu. L'homme le félicite pour ce qu'il fait. Alors l'homme et l'âne deviennent amis et resteront toujours ensemble pour faire des cirques. Et les spectateurs [partent très content] repartent chez eux très content d'avoir vu se spectacle.»

Il faut noter qu'en réalité la suppression s'est faite en deux temps : C. supprime d'abord «*Après il... la nape a disparu*»), et relit ses deux textes (1 et 2). C'est alors qu'il s'aperçoit qu'il a oublié de supprimer une phrase : «*L'homme le félicité pour se qu'il faisé*» ; il effectue donc ici une nouvelle rature, puis il relit à nouveau le texte 2 et corrige «*il se remontre*» en *il montre*» avant de continuer. En fin de travail il relira le texte amorce et le texte 2 en entier.

Le plus intéressant n'est pas tant ici le nombre important de relectures que leur diversité (relectures partielles ou intégrales, précédées ou non de la relecture du texte amorce) et leur productivité : planification et contrôle de la cohérence d'ensemble par relectures de l'amorce et de l'écrit produit (cf. en particulier, relectures en début et en fin de première séance, puis au début de la seconde) ; contrôle de la cohésion (cf. par ex. la pronominalisation en 1ère séance), contrôle de la correction linguistique (par ex. correction de «*il se remontre*»). On trouve donc les relectures tout au long d'un processus où contrôle et relance de l'écriture, planification et révision, semblent en étroite interaction. Mais il s'agit d'un élève de CE2 : la révision est imparfaite (cf par ex. les problèmes de pronominalisation qui subsistent, ou l'orthographe), son efficacité est très limitée, on le voit bien au moment de l'ajout réalisé en deuxième séance. L'enfant dit dans l'entretien : «*J'ai barré ces lignes-là parce que c'était la fin et j'ai trouvé autre chose pour allonger mon texte, alors je l'ai barré et je l'ai remis après*». C'est le contrôle opéré en relecture qui a conduit C. à restituer ainsi la cohérence de son récit. Il faut cependant remarquer que des compétences de planification et de révision plus étendues lui auraient permis d'anticiper sur les opérations nécessaires et d'obtenir le même résultat à un moindre coût. Mais, si le grand nombre de relectures effectuées par C. au cours des deux séances témoigne des difficultés de planification rencontrées, il est aussi l'indicateur de compétences de révision qui s'installent chez cet élève de classe R.

3. INTERVENTIONS SUR L'ÉCRIT ET TYPES DE PROBLÈMES TRAITÉS

3.1 Résultats d'ensemble : des interventions contrastées

Lorsque l'on comptabilise l'ensemble des interventions (suppressions, remplacements, ajouts, déplacements) que les enfants ont effectuées sur leurs écrits en 1ère et 2ème séance, on constate qu'elles sont nettement plus nombreuses en classe R qu'en classe T (R : 191, soit 58 pour la lettre et 133 pour le récit ; T : 139,

soit 66 pour la lettre et 73 pour le récit). On voit que la différence se manifeste essentiellement pour le récit. Le caractère restreint du corpus étudié ici ne permet pas d'en tirer des conclusions générales. Notons cependant qu'une de nos attentes était que la lettre argumentative, tâche moins familière aux élèves, quels qu'ils soient, serait plus difficile pour tous : nos observations semblent aller dans ce sens.

Les interventions ont été rapportées aux types de problèmes qu'elles tendaient à résoudre :

- (P) : prise en compte des données extra-langagières ou langagières (ex : intervention concernant des paramètres de la situation pour la lettre, ou des éléments donnés dans l'amorce pour le récit)
- (D) : problèmes discursifs (ajout, remaniement d'une ou plusieurs séquences discursives, par ex. ajout d'une séquence argumentative ou d'une péri-pétie)
- (LD) : problèmes de langue à implication discursive (connecteurs, pronominalisation...)
- (L) : problèmes de langue à faible implication textuelle (syntaxe de la phrase, morphologie verbale...)
- (G) : problèmes liés à la gestion de l'espace graphique et du graphisme

Nous avons décompté les interventions et non le nombre d'unités à chaque fois concernées : on notera donc que les interventions orthographiques sont logiquement plus nombreuses que celles qui touchent au discursif. Il est surtout intéressant de voir où se situent les traits différenciateurs.

INTERVENTIONS				
	Classes T		Classes R	
	Lettre + récit		Lettre + récit	
	Nombre	%	Nombre	%
P	02	01,43	11	05,76
D	02	01,44	20	10,48
LD	29	20,87	50	26,17
L	93	66,90	107	56,02
G	13	09,36	03	01,57
Total	139	100	191	100

Nous nous en tiendrons à une analyse qualitative : les tests de signification statistique des différences n'ont ici guère d'intérêt ; ils seront effectués sur le corpus entier des données recueillies.

Dans les classes T, on constate que certaines catégories d'interventions sont quasi inexistantes : problèmes concernant les données langagières ou extra-langagières (2 int./139), problèmes discursifs (id.). Les corrections s'adressent donc

presque exclusivement au domaine linguistique (catégories LD et surtout L) ; soulignons que les interventions codées (L) sont essentiellement orthographiques. On remarque, d'autre part, une présence relativement importante d'interventions sur l'espace graphique ou le graphisme (G : 13/139), motivées, en l'occurrence, par un souci de présentation (écriture par ex.), voire de décoration (cf l'ex. de la lettre de A. ci-dessous). Ce type d'interventions est beaucoup moins représenté en R où, par ailleurs, la disposition conventionnelle de la lettre est acquise (ceci apparaîtra dans l'étude générale).

Dans les classes R, le champ est plus large : les interventions concernent l'orthographe, qui n'est pas négligée (107 int./191), mais aussi la prise en compte des données extra-langagières ou langagières (P : 11/191, toutes dans la lettre), et, encore plus nettement, le domaine discursif ; 20 interventions sur 191 touchent aux séquences discursives, 50 à des faits linguistiques à implication discursive. Les trois catégories (P), (D), et (LD) sont proportionnellement plus représentées dans les classes R ; la catégorie (D) est particulièrement intéressante à cet égard (R : 10,48 % ; T : 1,44 %). On a donc, là encore, deux profils nettement contrastés selon le mode de travail didactique des maîtres.

Nous présenterons, cette fois, des lettres, afin de donner ainsi un aperçu des productions de cette épreuve. Il s'agit des lettres d'A. (classe T) et d'E. (cl. R). Nous n'avons pas retenu ici le travail de C., moins représentatif, pour cette épreuve, des résultats d'ensemble des classes R.

3.2 En T, un champ limité : orthographe et présentation (texte de A.)

3.2.1 1ère séance

Texte 1 :

NB : - entre crochets : suppression

- «*marinémie*» est le nom d'un commerçant

Chere Comerçant

*Est-ce que vous pouvez nous doné des lots pour une cermese.
Et surtout marinémie. [Et de] Jenre caleculatrise... ect pour
les lotri, la pêche. et de gateaux. Pour la faite aura lieu le 16
Septembre à l'école P. . Ci non il ni auré pas assez de lot pour
faire la faite à l'école P.*

- **Déroulement du travail** : A. commence à écrire, efface, change de feuille, recommence. Ayant écrit «*Et surtout Marinémie. Et de*» elle efface «*et de*» et écrit «*jenre*», soulignant ainsi la valeur d'exemple de l'énumération qui suit. Sur une réflexion de son voisin, elle revient en ligne 1 ajouter une cédille à «*comerçant*», puis continue l'écriture jusqu'à «*gâteaux*», ajoute un point après «*pêche*», et va jusqu'à «*A l'école P.*». Elle demande «*Est-ce que ça va si j'écris ça et ça ?*» (en montrant la longueur du texte) ; elle souligne finalement toutes les lignes au feutre bleu.

3.2.2 2ème séance

Texte 2 :

NB : La lettre est écrite sur papier quadrillé avec une alternance de feutres de couleur.

chère Commerçant

*Est-ce que vous pouvez nous donné des lot pour la cermese.
Jenre caleculatrise...ect pour les lotri, la pêche. et des
gateaux. Pour la faite du 16 Septembre à l'école P. . Ci non
il auré pas assez de lot pour la faite à l'école P.*

- **Déroulement du travail** : A. demande si l'on peut recopier. Elle prend une feuille quadrillé et commence à recopier en jouant avec les couleurs des feutres. Elle supprime «*Et surtout Marinélie*» (elle le barre sur son premier jet) et effectue quelques modifications linguistiques (*doné/denné, une cermese/la cermese, pour le fête aura lieu le 16 Septembre/pour le fête du 16 Septembre, faite/Faite*). Dans l'entretien, elle dit qu'elle a trouvé cette épreuve plus difficile que l'autre : «*ce qui a été plus difficile, c'est de chercher l'histoire*» (sic), «*j'ai réfléchi pour ne pas faire des fautes dans les mots*» ; «*le travail d'aujourd'hui ça m'a servi à recommencer la lettre que j'avais mal faite, j'avais mal écrit. J'ai recopié et j'ai corrigé les fautes.*»

3.3 En R, un champ large : traitement de problèmes communicationnels, discursifs, orthographiques (texte de E.)

3.3.1 1ère séance

Texte 1 :

NB : entre crochets : ratures

(Tampon de l'école)

F.E... le 30/06/89

*Classe du CE2
Monsieur V.*

[Monj] Monsieur

*On voudrait que vous [nous] [dennez] dessider à donner des lots et
vous
des récompenses pour la fête de l'école qui aura lieu le 30 juin.
S'il vous [plaît] plais dites oui.*

Merci d'avance.

- **Déroulement du travail** : E. commence par chercher dans son «cahier de Français» un exemple de lettre (il s'agit d'une lettre de la classe à une autre classe). Elle place tout de suite, en haut à gauche, la mention «*Classe du CE2 de Monsieur V.*», appose au-dessus le tampon de l'école, écrit la date en haut à droite. Elle relit la consigne au tableau, écrit la formule d'apostrophe (rature orthographique), regarde à nouveau la consigne et son cahier. Elle écrit «*on voudrait que vous nous dennez*»

puis supprime «*dennez*» et «*nous*», écrit «*dessider*» : ce remplacement correspond à la prise en compte des données extra-langagières posées par la consigne (les commerçants ont déjà dit qu'ils n'avaient pas très envie de donner...). E. continue à écrire en prenant la consigne au tableau comme référence (pour l'orthographe, la date de la fête). Après «*le 30 Juin*», elle relit la consigne et se relit, puis poursuit «*s'il vous plait*» (modification orthographique : *plait/plais*) se relit, et ajoute alors «*vous*» en-dessous du «*nous*» qu'elle avait barré («*que vous vous dessider*»); elle termine : «*dites oui*» (modification orthographique «*dites/dite*»), se relit et relit la consigne, ajoute enfin «*Merci d'avance*», se relit.

3.3.2 2ème séance

Texte 3 (mise au propre du texte 2, non reproduit) :

NB : la lettre est recopiée sur une feuille blanche.

(Tampon de l'école)

le 23/6/89

Les élèves de la classe du
CE2

à Monsieur les commerçants d'E...

Madame, Monsieur,

On voudrait que vous vous désider à donner des lots et des récompenses pour la classe comme ca, on pourra construire la fête de l'école qui aura lieu le 30 juin.

Si vous voulait bien, envoyer les lots et récompenses.

Merci

- **Déroulement du travail** : E. prend une autre feuille (quadrillée), appose le tampon de l'école, met la date à droite, la mention d'expéditeur à gauche, et une mention de destinataire (non présente dans T1), à droite. Elle consulte une affiche d'aide à l'écriture d'une lettre (outil construit collectivement), relit T1 et la consigne, commence à recopier jusqu'à «*classe*». Là, elle relit T1 et ce qu'elle vient d'écrire, réfléchit puis écrit «*comme ça on pourra...*», modifiant ainsi son texte dans le sens de l'argumentation. Elle corrige une omission («*la fête*»), revient corriger un accent au début du texte, se relit, puis poursuit (alinéa) «*Si vous voulez bien en*», rature «*en*», écrit «*envoyer les lots et les récompenses*» (formule incitative et proposition d'organisation). Elle prend une feuille blanche, relit ce qu'elle vient d'écrire et recopie en veillant à la présentation. A la fin, après une pause assez longue, elle ajoute «*Merci*». Relecture finale puis copie sur une feuille blanche.

Dans l'entretien, elle précise que la 2ème séance lui a permis d'ajouter l'indication du destinataire, de modifier la formule d'apostrophe, et de «*mieux faire la lettre*», c'est à dire de convaincre en disant pourquoi elle demande des lots («*comme ça on pourra construire la fête*»).

3.4 Conclusion : vers l'apprentissage de la révision

La rédaction d'une lettre était généralement pour les élèves des classes T une tâche inhabituelle. Mais c'était pour tous (T et R) une réelle difficulté que de tenir dans

cette lettre un discours argumentatif. L'analyse du travail des élèves doit prendre en compte ce double point de vue.

Chez A., on remarquera d'abord le souci de «décoration» (écriture de diverses couleurs) : il y a ici transfert d'une expérience antérieure de «lettre au correspondant». D'autre part on observe ici, dans la lettre, plus d'interventions que pour le récit, où les rares corrections étaient uniquement orthographiques. La suppression de «*Et surtout Marinélie*» est-elle motivée par une réflexion d'ordre pragmatique ? Il est difficile d'en juger ; elle permet surtout de régler un problème de cohésion textuelle. Outre le souci de présentation et de décoration, la relecture et les interventions s'attachent ici encore essentiellement au linguistique.

Le travail d'E. témoigne, bien sûr, de savoir-faire et de savoirs concernant les lettres, dans leurs aspects formels (présentation), mais aussi du point de vue pragmatique : prise en compte du destinataire et du but se manifestant aussi bien dans le choix de la formule d'apostrophe, par exemple, que dans l'essai d'argumentation. Les écrits de référence présents dans la classe et l'outil d'aide à l'écriture d'une lettre jouent visiblement un rôle important dans la planification et la mise en texte. La succession des trois états du texte montre bien le souci d'améliorer la lettre dans son adaptation à la situation, avec un progrès vers l'argumentation. Celle-ci reste cependant très limitée (incitations mises à part, l'argument central est du même ordre que dans la lettre d'A.).

La production de discours argumentatifs est difficile pour de jeunes enfants ; de ce point de vue, les performances de A. et de E. sont plus ou moins équivalentes. Mais ce qui nous importe est de constater que la lettre d'E. comporte dans son état final un énoncé argumentatif inédit qui est le fruit de sa relecture. La petite A., elle, ayant trouvé «*l'histoire*» (cf l'entretien), n'y revient pas. Peut-être aurait-elle amélioré son argumentation si elle avait fait la même relecture ?

Pour être capable d'agir sur son écrit, de le modifier, il faut apprendre à le faire, y compris concrètement (savoir, par ex., faire des ajouts, des déplacements ; Rilliard-Sandon 1989). Il faut aussi disposer de savoirs qui permettent de questionner le texte produit pour évaluer, par exemple, sa pertinence par rapport aux données de la situation (énonciateur, destinataire, buts et enjeux de la communication), et pour élaborer de nouvelles solutions. Ce sont ces savoirs et savoir-faire, en cours d'acquisition, qui font ici la différence.

4. COMPÉTENCES DE RÉVISION ET MODE DE TRAVAIL DES MAÎTRES

L'ensemble de nos observations fait apparaître des dominantes manifestes. Les élèves des classes T se relisent moins et interviennent moins sur leurs écrits que ceux des classes R. Mais surtout relectures et interventions sont, dans les classes T, très fortement focalisées : elles visent, dans une proportion importante, la correction orthographique. Dans les classes R, le champ est plus large, les élèves prennent davantage en compte l'ensemble des exigences de l'écrit, orthographe comprise. Les quatre exemples que nous avons présentés illustrent bien ce contraste et permettent de mettre en relation les compétences des élèves et les choix didactiques des maîtres, ainsi que leurs pratiques.

Dans les classes T le texte produit est soumis à la correction du maître, qui porte des appréciations, souligne des points que l'élève doit corriger. Ce travail se fait

parfois avant la recopie ; il est souvent conçu comme un «toiletage» du texte. Les corrections concernent essentiellement la syntaxe de la phrase et l'orthographe (Ducancel-Djebbour 1991). Les performances des élèves observés et leurs réflexions au cours des entretiens témoignent bien de pratiques et de représentations correspondant à cette conception. L'enseignement de l'expression écrite repose très largement ici sur la répétition de l'exercice et sur la transmission de savoirs présentés comme finis et absolus.

Dans les classes R la production d'écrit est organisée en cycles d'écriture. L'amélioration concertée du texte passe par des procédures de mise à distance et d'évaluation, de correction et/ou de réécriture(s) : l'activité de révision est ici partie intégrante de la démarche et elle est objet d'enseignement (Rilliard-Sandon 1989). On prend en compte toutes les dimensions de la production d'écrit (communicationnelle, discursive et textuelle, linguistique). Les projets d'enseignement des maîtres visent la construction de savoirs en s'appuyant sur les formulations et les résolutions de problèmes dont les cycles d'écriture sont le lieu (Ducancel et al. 1988). Le travail de C. et de E., bien qu'effectué en situation de test, présente des caractéristiques que l'on peut référer à des points forts des cycles d'écriture.

- examen des contraintes de la situation (relectures répétées du texte-amorce ou de la consigne).
- référence à des outils construits collectivement pour aider à l'écriture, formuler des critères d'évaluation, mais aussi expliciter des métaconnaissances élaborées au cours d'un cycle d'écriture (cf E.).
- interventions sur les textes qui vont de la correction ponctuelle à la réécriture et concernent aussi bien les aspects discursifs et textuels que linguistiques. Le texte est modifiable, et l'on ose faire des ratures, ou des ajouts en-dessous ou au-dessus de la ligne.

Avant de conclure, soulignons encore que nous sommes évidemment en présence d'apprentissages en cours : de nombreux indices montrent que des stratégies de révision s'installent, mais celles-ci sont encore loin d'être vraiment économiques et efficaces.

Les résultats de cette évaluation tendent cependant bien à montrer que les compétences de révision manifestées par les élèves sont différentes selon les choix didactiques des maîtres ; ils montrent également que l'on peut observer le développement de ces compétences dès le CE2, lorsqu'on met en place des démarches qui le favorisent. Ces observations permettent également de souligner les rapports étroits et complexes qu'entretiennent planification et révision : les temps d'évaluation et de réécriture servent sans doute autant l'apprentissage de l'une que de l'autre.

Les maîtres ont toujours dit aux apprentis scripteurs «Relisez-vous !»... Mais l'injonction, même répétée, ne suffit pas pour que des enfants apprennent à se relire et à se corriger. L'apprentissage de la révision, intimement lié à celui de la planification, ne peut se construire indépendamment de l'ensemble des savoirs et savoir-faire nécessaires à la production d'écrit.

Juin 1991

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P. et alii (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle de psychologie et une méthode d'analyse*, Neufchâtel - Paris, Delachaux & Niestlé.
- DUCANCEL G. et alii (1988), *Problèmes d'écriture, Rencontres pédagogiques n° 19*, Paris, INRP.
- DUCANCEL G. et DJEBBOUR S. (à paraître), *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Expression écrite et orthographe au CE1, Rapport de recherche*, Paris, INRP.
- FABREC. (1987) *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse d'État, Paris, Université René Descartes, Paris V.
- FAYOL M. & SCHNEUWLY B. (1987) «La mise en texte et ses problèmes», in *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Chiss J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian H. & Schneuwly B., Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- HAYES J.-R. & FLOWER L.-S. (1980) «Identifying the organization of writing processes» in GREGG & STEINBERG (Eds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New-Jersey, Erlbaum.
- HAYES J.-R., FLOWER L.-S., SCHRIVER K., STRATMAN J. & CAREY L. (1987), «Cognitive processes in revision» in ROSENBERG S. (Eds), *Reading, writing and language learning*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press.
- RILLIARD J. & SANDON J.-M. (1989) *Découvrir le système de la langue en produisant des textes. Repères 78*, Paris, INRP.

NOTES DE LECTURE

Hélène ROMIAN

■ «DES ÉCRITS (EXTRA)ORDINAIRES»

«LIDIL» n° 3, septembre 1990

Numéro coordonné par Michel Dabène

Université Stendhal de Grenoble

Michel Dabène poursuit son investigation sur des écrits produits dans toutes sortes de situations de la vie quotidienne, écrits qui restent dans l'ombre où les a relégués une conception encore très normative de l'écrit. Rien de ce qui est écrit ne devrait être étranger au linguiste, au didacticien : ces écrits-là, ignorés, dévalorisés, n'en participant pas moins, à leur manière «à la constitution d'un corpus et de représentations caractérisant la relation d'une société avec les manifestations scripturales de sa langue». Les manifestations étudiées ont été choisies «comme témoignages d'activités scripturales complexes qui, bien que s'inscrivant dans les pratiques quotidiennes («écrits ordinaires») révèlent, par les usages particuliers qu'elles font de la langue, les types d'interaction qu'elles construisent et les représentations sociales de l'écriture qu'elles mettent à jour, des pratiques hors du commun : écrits «(extra)ordinaires» et laissent entrevoir une grande richesse de modes d'expression singuliers».

L'ensemble des articles réunis, qui renvoie à des recherches en cours, s'inscrit dans «la double perspective de la constitution d'une ethnologie de la communication écrite et de l'analyse des situations d'apprentissage de la production d'écrits». Il tend à «apporter quelques éclairages sur la spécificité de l'ordre scriptural».

L'article par lequel Michel Dabène ouvre le numéro est une ferme remise en question «d'une coupure, implicite ou explicite entre les écrits dits ordinaires et les écrits littéraires» qui occulte la réalité des écrits et des pratiques langagières dont ils procèdent. Le cadre théorique proposé devrait permettre de poser les vraies questions : existe-t-il une spécificité du scriptural, et selon quels critères en rendre compte ? Il n'y a pas de différence de nature, mais de degré, entre les écrits dits utilitaires, fonctionnels, sociaux et les écrits littéraires (comme si ces derniers n'avaient pas leur fonctionnalité et n'avaient rien de social...) : tous les écrits s'inscrivent dans un «continuum scriptural», c'est-à-dire «un invariant qui en assure la cohésion et des axes de variation qui rendent compte de l'organisation de ses éléments constitutifs». Les invariants constitutifs du continuum seraient d'une part le fait que tout écrit est un «objet d'art», c'est-à-dire qu'il est «fabriqué», et implique de ce fait le «travail particulier d'une matière première qu'il faut rendre signifiante en surmontant de multiples contraintes» (axe pragmatique) ; d'autre part, la contradiction entre les représentations de l'écrit liées aux normes inculquées par l'école et les pratiques sociales effectives de l'écrit (axe des représentations). Dans le premier axe, la variation tient aux types d'interaction scripturale en jeu, aux modalités de la production. Dans le second, elle tient à la relation à l'écriture, à l'évaluation des écrits d'autrui. A partir de cette approche anthropologique et sociale, -complémentaire de celles qu'opèrent la linguistique textuelle et la psychologie cognitive- on peut espérer dépasser une «opposition réductrice» entre littéraire et non littéraire «qui ne fait que consacrer le malaise d'une société à l'égard de l'ordre du scriptural».

Dans cette perspective, la diversité des écrits pris comme objets d'étude est extrêmement suggestive. Ainsi, l'écrit des cimetières est beaucoup plus « complexe, multiforme » qu'on ne pourrait le croire. Indissociable de son support, il ne s'appréhende dans sa fonctionnalité qu'inscrit dans une approche sémiologique des formes, des couleurs, des gravures, des éléments décoratifs, et dans une perspective pragmatique. Le « message sépulcral », « hautement codé et normé », s'y organise dans le double jeu psycho-social du déni de la mort et de la parure (J.M. Coletta et al.).

L'étude du tract polémique amène son auteur (Ph. Ricaud) à poser des thèmes de discussion d'ordre général. Ainsi il récuse toute homologie entre la phrase et le texte, parce que le rapport entre leurs constituants d'une part, la partie et le tout d'autre part, n'est pas de même nature. Il serait plus juste de ce point de vue, de parler non de la structure d'un texte, mais de sa « texture », c'est-à-dire l'ensemble des « régularités fonctionnelles » qui l'organisent vers un objectif communicatif. La spécificité de l'écrit par rapport à l'oral - rapport toujours présent, même en chinois - tient à sa production par des moyens « extérieurs » au sujet énonciateur : en ce sens tout écrit serait « extraordinaire ». Compte tenu du caractère fondamentalement dialogique de tout acte de communication, on ne peut classer des types d'écrits sans les rapporter aux situations de discours qui les ont produits. De ce point de vue, le tract en général et le tract polémique en particulier, se caractérise non seulement par son mode de distribution mais aussi par le fait qu'il est distribué par des personnes qui jouent le rôle de relais entre le groupe destinataire et un public donné, et qu'il est destiné à être « jeté » (comme l'oral...). Sa texture répond à 3 fonctions : informer, juger, appeler à adhérer.

L'article suivant (D. Bourgain) s'attache aux écrits qui s'« envoient » (par opposition à des oraux enregistrés qui restent...) : le message publicitaire inscrit dans le ciel par un avion, les inscriptions au tableau noir en classe, les affiches, les publicités déversées dans les boîtes à lettres, les « petits mots », les écrits sur panneau lumineux ou sur écran... Les échanges télématiques constituent un corpus « d'écritures évanescentes » qui mérite qu'on s'y arrête. Ainsi les messages de « rencontres » par petites annonces ou minitel sont les symétriques inverses des lettres ou cartes de la correspondance familiale en ce qu'elles reposent sur une individualité qui s'exhibe pour des inconnus comme à découvrir, dans un jeu de séduction généralement éphémère. Il ne s'agit pas là de « donner des nouvelles de la famille »... Mais une analyse des contenus idéologiques de ces messages en montre la parenté avec les valeurs sociales prônées implicitement par les horoscopes... et les courriers familiaux... De même l'analyse linguistique montre une tendance à transposer à l'écrit les formes orales de la conversation quotidienne, se en respectant les normes de l'écrit. De ce point de vue, les « messages roses » s'affichent comme violant délibérément normes sociales et scripturales, comme « écriture dérobée », « masquée/masquante ».

Avec les « écrits de Sandra » (J.F. Halté), on est évidemment ailleurs. L'auteur reconsidère un corpus déjà étudié en ciblant sur l'activité d'écriture de l'apprenant. Mais ses propres interventions d'enseignant ne sont l'objet que de remarques rapides. « J'ai cherché et cherché et avec l'aide du prof, j'ai trouvé », dit Sandra. D'où l'auteur infère « qu'on n'enseigne pas à écrire, parce qu'en fin de compte, c'est l'élève qui invente l'écriture. Tout au plus l'enseignement peut-il aider à la position et à la résolution de problèmes d'écriture. Cela revient, pour l'essentiel, à aider le scripteur

à développer sa compétence générale à lire et à analyser tous les textes et en particulier les siens». Une telle conception de la didactique de la production d'écrits (qui ne correspond d'ailleurs pas à la réalité des interventions de l'enseignant en question), se discute. Mais surtout on regrette de ne pas trouver ici, dans la perspective du numéro, une analyse des dialogues de classe qui constituent l'ancrage pragmatique des écrits analysés, et de leurs fonctions par rapport à l'activité du scripteur apprenant. Quelles sont les spécificités des écrits scolaires, écrits (extra)ordinaires s'il en est ? Par rapport à quoi se construisent-elles ? Quel rapport ont ces écrits avec ceux qui sont produits dans les pratiques sociales de référence ? Affaire à suivre...

■ **«DIVERSIFIER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ÉCRIT»**

Actes du IV^e Colloque International de didactique du français langue maternelle
Sous la direction de Bernard SCHNEUWLY
Coll. Techniques et Méthodes Pédagogiques, Delachaux et Niestlé, 1990.

Cet ouvrage contient les contributions présentées au IV^e Colloque International de D.F.L.M. qui s'est tenu à l'Université de Genève en septembre 1989. Comme le précise B. Schneuwly, «il est sans doute représentatif des travaux scientifiques actuels menés dans le domaine de l'enseignement du français écrit, [...] de la didactique du français langue maternelle». Deux lignes de force sont à noter : «les pratiques d'enseignement / apprentissage sont véritablement le point de départ et d'arrivée de la plupart des réflexions et recherches présentées» ; «des ébauches importantes de théorisation autonome de ces pratiques sont élaborées».

Dans un propos introductif, J.L. Chiss souligne le chemin parcouru en quelques années : alors qu'en 1983, au Colloque de Sèvres, organisé à l'initiative de l'INRP, avaient dominé «les idées de crises intra-théoriques, les interrogations sur la place de la linguistique et la dénonciation [...] de son impérialisme», le Colloque de Namur, en 1986 avait permis «une claire avancée dans l'explicitation des référents théoriques» et la création de l'Association Internationale DFLM, représentative d'une volonté partagée d'échange, et de structuration du champ. Le thème de la diversification dans l'enseignement du français écrit, organisateur du Colloque de 1989 à Genève, présentait l'avantage d'être à la croisée de nombreuses pistes :

- des enquêtes nationales, internationales sur l'unité, la diversité des pratiques, des études historiques de leur évolution, des aspects institutionnels ;
- des utilisations didactiques d'écrits non scolaires, et des usages diversifiés des écrits ;
- les écrits littéraires aussi, comme lieu de diversification et de variation des usages sociaux du langage écrit ;
- l'observation de classes «en diversification» et la recherche d'observables ;
- des principes de construction d'une démarche d'enseignement/ apprentissage cohérente tendant à la diversification ;
- des études expérimentales, en lecture, des facteurs de diversification ;
- des recherches centrées sur des notions-clés de la diversification didactique : variant/invariant, norme/diversité, variation
- une approche de la diversification dans les recherches en DFLE.

Une thématique de ce type appelle, comme le souligne J.L. Chiss, «une réflexion sur le rapport entre unité et diversité, commun et singulier, modèle ou norme et variation. Diversifier, certes, mais quels invariants ? [...]. Il y a donc ici une espèce de tension constitutive entre l'hétérogénéité et l'homogénéisation (enseigner le «français national»), tension évidemment aggravée par les problèmes de l'échec scolaire et du multilinguisme».

Le Colloque comme l'ouvrage qui en est issu montrent à quel point le thème de la diversification est représentatif, non seulement des pratiques de classe «promues» par les recherches, mais aussi de l'état même du champ : à la diversification croissante des référents théoriques (non plus seulement linguistique mais plus largement sciences du langage, sociologie, ethnographie de la communication, psychologie cognitive, et même... didactique), correspond la diversité des types de recherche présentés.

Le caractère heuristique de la thématique de la diversification, amplement montré à travers la... diversité des contributions au Colloque, s'affirme par les problèmes qu'il permet de poser. Citons de nouveau J.L. Chiss :

- «Le rapport entre diversification des pratiques langagières et unicité de la grammaire : s'agit-il de ramener cette diversité textuelle à des modèles typologiques ou de pluraliser cette unité grammaticale en y introduisant le variationnel ?
- Le rapport entre écrit et oral : quelles justifications donner au scriptocentrisme dans l'enseignement du français et surtout en DFLM ?
- La prise en compte des trajets diversifiés des apprenants-scripteurs : s'il s'agit de ne pas ignorer le pôle développemental, doit-on partir des représentations et des comportements des élèves ou de la réalité des pratiques d'enseignement ?
- Le problème du corrélationnisme langage/société : en insistant sur les processus psychologiques et / ou sur les trajectoires individualisées, ne court-on pas le risque de minorer la part du social ? Inversement, en réduisant l'«échec scolaire à des problèmes de clivages sociaux et à des différences de référents culturels, n'élimine-t-on pas la nécessité d'une didactique disciplinaire ?»

C'est dire la richesse et l'intérêt d'un ouvrage qui constitue désormais une pièce maîtresse du dossier DFLM, et devrait à ce titre être largement utilisé par les formateurs d'enseignants et les chercheurs en didactique.

■ **ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE SECOND CYCLE. TROIS SAVOIRS POUR UNE DISCIPLINE : HISTOIRE LITTÉRAIRE, RHÉTORIQUE, ARGUMENTATION**

par B. Veck, L. Esnault, J.M. Fournier, R. Lancrey-Javal, C. Rober-Lazes, M. Robert.

Coll. Rapports de recherche, INRP, 1990, n° 4

Que se passe-t-il dans une classe de français en seconde ? Quels types de savoirs sont transmis et quelle place occupe chacun d'eux ? Quelles compétences sont évaluées ? Comment les élèves peuvent-ils s'approprier outils et objets de connaissance ? C'est à ces questions que répond la recherche menée par une

équipe INRP, sous la direction de Bernard Veck, avec pour objectif de dégager par cette démarche les traits spécifiques de la discipline et les conditions d'une cohérence didactique.

Pour les auteurs, l'enseignement du français qui s'organise à ce niveau autour de la lecture des textes, principalement littéraires, doit rendre possibles des lectures fondées. Pour ce faire, la discipline a recours à des champs de connaissance apparemment hétérogènes dont les trois principaux sont l'histoire littéraire, la rhétorique et, plus récemment, l'argumentation. Chacun de ces champs subissant des transformations lorsque s'opère la transposition du savoir de référence au savoir à enseigner, puis enseigné, il s'agira d'observer comment se constitue -et évolue- le discours des instructions officielles et des manuels scolaires, comment ce discours informe les pratiques de la classe, et comment, au bout de la chaîne, l'élève se l'approprie.

La pluralité des approches engendre des observations extrêmement riches : description de «l'état des lieux» pour les champs de référence, description du processus de transposition didactique par l'analyse des Instructions Officielles et de manuels, observations sur le terrain (enquêtes sur les représentations des élèves, analyse de copies) en vue de repérer finement où se trouvent les difficultés de l'apprentissage, mais aussi construction de séquences didactiques qui mettent les élèves en situation d'élaborer les notions et de s'approprier le métalangage disciplinaire.

La recherche dépasse donc la simple observation du fonctionnement de la discipline -il serait du reste hasardeux de généraliser ces observations, étant donné la grande diversité des pratiques et des situations-. Elle ouvre des pistes sur une utilisation cohérente et proprement disciplinaire des savoirs de référence, chaque champ devant fournir des outils pour la lecture des textes.

Dans la mesure où elle donne une définition programmatique des contenus de la discipline, elle soulève d'importantes questions. Y a-t-il une «essence» de la discipline, en dehors des instructions officielles qui en fondent les pratiques ? Faire de la lecture des textes littéraires l'unique objet de l'enseignement/apprentissage du français dans le second cycle ne correspond pas aux pratiques courantes, et l'hétérogénéité, désormais largement décrite, de ces classes fait que cette exigence n'est ni possible, ni souhaitable. Voir dans la place accordée à l'argumentation un risque pour la discipline de perdre sa spécificité et de devenir une «discipline de service» pour les autres disciplines pourra étonner : le français ne joue-t-il pas de fait ce rôle de transversalité ? et en acquérir la maîtrise dans les usages variés de lecture et d'écriture relève également des objectifs assignés au second cycle. N'y a-t-il pas danger à faire de la lecture et interprétation des textes un domaine incompatible avec les autres aspects de l'enseignement du français ?

Au moment où se fait sentir la nécessité de construire une didactique des textes et où se discutent de nouvelles définitions des disciplines, la lecture des textes constitue un axe organisateur précieux. Mais n'est-ce pas à la condition qu'elle s'applique à tous les phénomènes textuels et les formes de discours, et qu'elle fédère la variété des apprentissages nécessaires ?

(note de G. PASTIAUX-THIRIAT)

● **«L'HUMOUR A L'ÉCOLE. Développer la créativité verbale chez l'enfant»**

par Gisèle TESSIER

Coll. Formation. Pédagogie, Ed. Privat, 1990.

Ce petit livre à l'usage des enseignants affirme la nécessité de l'humour à l'école, et prend résolument le parti d'en rire, du côté des choses vraiment sérieuses.

Transposition d'une recherche sur le même thème, l'ouvrage présente la genèse de l'humour chez l'enfant, les marques linguistiques de l'humour, ses usages sociaux, puis une étude des conduites de l'enfant «consommateur d'humour».

La 3^e partie, «l'humour à l'école», propose des activités de lecture/écriture ad hoc qui pourront sûrement donner des idées d'utilisations possibles de la littérature de jeunesse. On peut cependant regretter que la théorisation didactique sous-jacente soit nettement moins informée que les deux parties précédentes. Le risque est ici de constituer l'humour, la créativité verbale en îlots, dans des contenus, une démarche d'enseignement/apprentissage par ailleurs inchangés.

■ **«ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT. DIVERSIFICATION, PROGRAMMATION, REPRÉSENTATIONS»**

«ENJEUX», n° 19, mars 1990

Cedocef, Facultés Universitaires de Namur

Monique MARNEFFE souligne d'emblée la portée du numéro : «De «diversification», il sera tout spécialement question ici, et, cela va sans dire, d'une manière diversifiée».

Son propre article met l'ensemble en perspective. Monique MARNEFFE rend compte d'une enquête réalisée auprès de 2500 enseignants en 1989 par questionnaire écrit. Les 2000 réponses sont assez représentatives des filières (technique, professionnel, général), avec cependant une sur-représentation de l'enseignement catholique. L'état des lieux confirme ce que nous savons par ailleurs de la situation française : au 1^{er} Degré, priorité de la grammaire (66% y consacrent 3 heures au moins sur 10) sur l'expression écrite (moins de 10%) ; au 1^{er} Degré, priorité de la lecture/analyse de textes (75%) sur l'expression écrite (moins de 10 %) ; au 2^e Degré, priorité renforcée de la lecture/analyse de textes (92%). En ce qui concerne l'expression écrite, on lui consacre peu de temps (au 1^{er} et 2^e Degrés, 1 ou 2 pages par quinzaine en classe, à la maison pour les 3/4 des enseignants), mais on la tient pour la principale responsable des échecs au 2^e Degré, alors que les enseignants de 1^{er} Degré incriminent d'abord la grammaire et l'orthographe (qu'ils enseignent pourtant de manière privilégiée...).

Une seconde enquête, qui a recueilli 171 réponses sur 2500 questionnaires, demande aux enseignants de situer leurs éventuelles évolutions dans le temps de leur carrière quant à une plus grande diversification de leur enseignement des pratiques d'écriture. Les agents qui ont été les plus déterminants dans le changement sont, à part à peu près égale (environ 30 %) : l'expérience dans les classes et la formation continuée ; les agents les moins déterminants : l'inspecteur (36,5 %), les manuels (21 %). «Une véritable nébuleuse de pistes s'offre aux enseignants [...] : ouverture du cours de français aux problèmes de langue que rencontrent les élèves

dans la «vraie vie»... ou dans les autres matières scolaires ; exploitation d'apports théoriques comme ceux de la narratologie ou des typologies de textes; incitation à l'écriture individuelle ou collective, libre ou en projet négocié ; socialisation des textes ; fragmentation et explicitation des objectifs, des consignes et de l'évaluation en vue de plans structurés de formation progressive». C'est le thème des types de textes qui domine. Presque tous les types ont progressé mais surtout (du simple au triple) : l'article de presse, le texte publicitaire, le texte technique (pour informer/agir). On peut parler dans les petites classes de «boom diversificateur», alors que les autres ciblent sur le résumé, la narration, le texte argumentatif.

50 % d'enseignants se classant parmi les «conservateurs», les autres ont évolué différemment : on peut observer une «diversification mode régent», éclectique en matière de types textuels, centrée prioritairement sur l'élève en tant que personne, et donc sur les savoir-être, et (une) diversification «mode licencié» (classes terminales), plus limitée quant aux types et davantage centrée sur les savoir-faire et sur les savoirs tout court». Monique MARNEFFE conclut : «Diversification certes, mais diversification plus spectaculaire du côté des contenus que du côté de la méthodologie, où la modernisation semble bien moins établie. L'écrit serait-il toujours ce don du ciel qu'on ne sait trop comment développer ? Conclusion confirmée par le commentaire libre d'un enseignant en fin de son questionnaire : «J'ai toujours considéré que l'acte d'écrire relevait à la fois d'un travail parfois pénible (angoisse de la page blanche) et d'une sorte de magie (dessin de lettres qui se suivent pour créer une nouvelle réalité)... Je suis souvent déçu de voir le peu de conscience que les élèves ont de cet acte. Je ne les rends pas responsables : je crois qu'au terme de leur scolarité secondaire, ils ignorent toujours la façon/les façons à utiliser pour commencer, développer et terminer un texte. Cela peut s'apprendre... cela peut s'observer... Mais il faut beaucoup de temps et de patience».

On serait tenté d'ajouter : il faut beaucoup de recherches, non seulement pour observer ce qui est à modifier mais pour mettre en oeuvre /définir des contenus, des voies de la diversification, comme l'une des entrées possibles dans la modernisation des pratiques scolaires de l'écrit... Et, bien entendu, beaucoup de formation, faute de quoi les plus belles recherches du monde resteraient lettre morte.

La formation des enseignants, en tant qu'elle peut, entre autres, faire évoluer leur rapport à l'écrit, est un facteur particulièrement important si l'on veut faire bouger leurs pratiques de l'écrit, leurs pratiques d'enseignement. Rosenn GUIBERT rend compte d'une recherche sur le rapport à l'écrit d'étudiants-adultes qui participent à des cursus de promotion sociale, de formation continue. Cette recherche-action procédait d'un problème crucial : quelles difficultés rencontrent ces étudiants qui ont à rédiger et soutenir un mémoire ? quelle aide leur proposer ? Les questions traitées sont les suivantes : «comment améliorer des pratiques quand les représentations sociales sont si éloignées, si réduites par rapport aux théories ?» (le texte comme expression de la pensée, hors de toute insertion pragmatique, de toute «intertextualité») ; «comment entraîner aux habiletés spécifiques d'un genre discursif particulier ?» ; «comment prendre en compte ces représentations sociales pendant la formation ?» ; «comment faire prendre conscience de la pertinence de certaines des stratégies rédactionnelles et de certains des «tours de main» «utilisés ?» ; «comment faire acquérir des identités énonciatives plus souples et plus assurées ?» ; «comment faire analyser les situations d'énonciation ? comment faire construire les pôles d'interlocution ?».

La démarche adoptée repose sur les principes suivants : «faire évoluer la demande de formation» ; «faire évoluer les pratiques de l'écrit» ; «faire évoluer l'identité énonciative» (ce que Labov appellerait leur «insécurité linguistique» à l'égard de l'écrit, vécu sous le signe de l'échec). Les contenus d'enseignement qui articulent «lecture-écriture-relecture-réécriture» répondent à une logique de complexité, de diversité des écrits sociaux dans leur relation aux situations de production ; l'apprentissage ayant à prendre en compte la complexité du sujet écrivant (sujet social et sujet apprenant), la diversité des styles de comportement rédactionnels, de manière à modifier pratiques et représentations de l'écrit. Le tout implique à la fois un appui sur le faire, l'expérientiel des apprenants et une double prise de conscience : métacognitive (repérer les problèmes d'écriture, gérer leur résolution...) et socio-affective (travail sur les représentations sociales...).

Rozenn GUIBERT poursuit ses travaux sur les styles de comportements rédactionnels d'adultes (experts et non experts). Son article se clôt d'une part sur une interrogation : comment «traiter» didactiquement les éléments théoriques sous-jacents à la formation, compte-tenu de ce que sont les formés ? ; d'autre part sur une modélisation de la production d'écrit à 4 pôles : ceux de l'interlocution, et ceux des théories de l'écrit, des processus de réception/production de l'écrit. Au plan didactique, il y aurait donc à considérer non seulement des «savoirs déclaratifs» et des «savoirs procéduraux», mais aussi des «savoirs communicationnels».

En contrepoint à des recherches qui s'inscrivent dans des problématiques larges portant essentiellement sur des représentations, de l'écrit et de son fonctionnement, «Enjeux» offre des recherches plus «pointues», ciblées sur des écrits, des compétences spécifiques.

Avec Louis GEMENNE, nous entrons dans un travail de classe sur le fabliau «Le dit des perdrix» et une réflexion sur le «français transdisciplinaire», l'intégration oral/écrit, l'évaluation, les articulations lecture/écriture.

Karl CANVAT éclaire fortement l'importance des enjeux heuristiques et didactiques de la notion de genre littéraire, comme lieu de tradition et de variations, et comme source de jeux possibles avec la règle et sa transgression, à partir de l'exemple d'activités de classe sur la fable.

Marie-Louise MOREAU et Bernadette MOUVET traitent, quant à elles, de la lettre dans sa diversité, et de la diversité des rapports avec ce type d'écrit, sans compter la diversité des compétences des élèves. Leurs propositions pédagogiques, d'ordre général, appellent évidemment une actualisation en classe.

Signalons enfin la recherche de Dominique-Guy BRASSART sur les capacités d'écriture de textes argumentatifs et leur développement, de 8 à 13 ans, à partir de laquelle on devrait pouvoir «esquisser une théorie de l'acquisition des compétences textuelles et discursives nécessaire à la fondation d'une didactique du français». Nécessaire certes, mais suffisante ? On a une illustration des écueils d'une telle démarche dans le paragraphe conclusif de l'article. D.G. BRASSART montre les limites de la pédagogie «fonctionnelle» des années 70 dans la mesure où (historiquement datée...) elle postulait un transfert des apprentissages de «structuration» en grammaire, vocabulaire, orthographe, à la réalisation de projets de communication en situation. Mais, assimilant l'ouverture de la classe à des interlocuteurs extérieurs à une «déscolarisation» de l'école (ce qui se discute : un journal d'école ne ressemble guère à la presse des médias), il plaide pour une «re-scolarisation» des élèves et une (re)professionnalisation des maîtres : «peu importe

alors, que les situations d'enseignement-apprentissage, que les «exercices» ne soient que communicationnellement simulés, provoqués, «artificiels». Pourquoi compter pour rien - dans cette conclusion - les dimensions socio-affectives de l'apprentissage-enseignement du français, comme ses dimensions métacognitives (formulation, résolution de problèmes...), et plus encore ses dimensions communicationnelles (médiatrices dans la construction des savoirs...)?

Il importerait que l'intérêt didactique de «pratiques provoquées de communication» permettant de travailler des compétences discursives, textuelles ciblées, soit explicité plutôt du point de vue de «situations» et «tâches-problèmes», articulées à des besoins des apprenants, à partir d'expériences concrètes de communication, des problèmes qu'ils sont capables de formuler avec l'enseignant, des classes de problèmes qu'ils sont capables de conceptualiser. Un débat d'importance première.

■ «CAHIERS DU CRELEF»

n° 30, "Entrées en écriture". 1990-2

Coordinateurs : Ghislaine HAAS et Danielle LORROT

Ce numéro se veut avant tout une "contribution à une didactique de l'écriture littéraire".

Le postulat de base situe la place de la littérature dans la construction des compétences scripturales comme "primordiales" : "la littérature contient en germe toutes les fécondités"; "lieu privilégié de l'écriture (elle) permet à l'enfant de faire deux expériences fondamentales : celle de la polysémie, et celle de la langue en travail" ; "l'incessante circulation des textes" "crée chez l'enfant une mémoire où il puise à la fois le goût et les moyens d'écrire" ; peuvent remplir ces fonctions "les textes qui engendrent un véritable travail de l'imaginaire c'est-à-dire ceux qui interrogent, qui incitent et résistent à la prospection" ; "l'enjeu profond n'est pas la constitution de références littéraires mais plus largement d'un enracinement culturel, condition de toute création".

Les relations à induire entre la didactique de l'écriture littéraire et les théories de l'écriture sont posées "en termes d'appropriation, d'acculturation par la lecture-écriture". Les auteurs insistent donc sur les effets pervers de l'applicationnisme en matière de narratologie (patchwork, dénaturation, solution-miracle), comme en matière de psychologie cognitive, dès qu'on perd de vue la nécessité du "travail de l'imaginaire et de l'enracinement culturel".

Trois "démarches" sont considérées comme "indissociables pour installer une compétence scripturale" : "créer un contexte favorable à l'écriture" ; "installer des connaissances relatives au fonctionnement des textes" ; "mettre en place des stratégies permettant à l'enfant de s'approprier activement ces connaissances dès l'âge de 5, 6 ans.

Ces principes sont illustrés par des expérimentations en classe : production d'une nouvelle au CM2 sur le thème des loups ; production de récits et de poèmes en maternelle, au CP ; production d'un roman avec un écrivain en Section d'Éducation Spécialisée.

Le numéro se clôt sur le témoignage de Christian Bruel, familier des activités d'écriture littéraire en classe et l'analyse que fait Ghislaine Haas de manuels récents (CM2) : "on n'y trouve pas réellement une pédagogie de l'écriture", conclut-elle.

■ «DES ÉCRITS POUR FAIRE. Produire des textes prescriptifs à l'école»

Équipe INRP de l'École Normale de Melun
Cahiers du CDDP de Melun, n° 16, 1991

Les auteurs le précisent d'emblée, les "écrits pour faire" sont des écrits parmi d'autres dans la vie et les projets des classes : règles d'un jeu inventé, le "ballon-queue", création poétique, récits, légendes de photos et de dessins pour une exposition, lettres diverses, compte-rendus, prise de notes, album au retour de la classe de neige, dialogue de jeu dramatique... Les écrits prescriptifs sont eux-aussi diversifiés : règles de jeux (sportifs, logiques, informatiques...), fiche chorégraphique, notices de fabrication, fichier technologique, règlements (concours, bibliothèques, vu de la classe...), manuel de secourisme, guide de visite...

Ces écrits "sont toujours produits dans le cadre de situations fonctionnelles", liées à la vie de la classe, de l'école ou à des projets d'enseignement dans d'autres disciplines. Les projets d'écriture, d'une ampleur et d'une durée variables, impliquent des apprentissages diversifiés, répondant à des problèmes d'écriture d'une difficulté variable ; ainsi la classique et facile recette de cuisine peut être subvertie en "anti-recettes"...

La brochure, destinée aux maîtres, comprend d'utiles explicitations concernant les activités de communication dites fonctionnelles, les notions de projet d'enseignement, en relation avec les notions de projets de vie, projets d'apprentissage, les situations et activités d'écriture. Le chapitre consacré aux écrits prescriptifs est conçu en fonction des apprentissages spécifiques à faire construire, évaluer et des problèmes rencontrés par les élèves. Le chapitre sur la démarche d'enseignement est lui, ciblé sur les problèmes des maîtres : formulation de la tâche d'écriture, utilisation d'«écrits sociaux», vers la réécriture, flexibilité du projet d'enseignement. La brochure se clôt sur deux pages qui montrent comment les pratiques de classe présentées s'enracinent dans "sept années de recherche" collective d'une équipe départementale de 16 maîtres, travaillant en milieu urbain, semi-rural, rural. Elles mettent l'accent à la fois sur l'apport théorique et relationnel du travail de recherche, l'évaluation plus sûre qu'il permet, des savoir-faire, des acquis, des connaissances des élèves.

■ «LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI»

"Concevoir Écrire"

numéro coordonné par Michel LE BOUFFANT

n° 93, mars 1991

Association Française des Enseignants de Français

Les chemins de "*Repères*" et du "*Français Aujourd'hui*" se croisent dans une préoccupation commune, renouveler le cadre des références d'une didactique de la production d'écrits en construction.

Ainsi J.-L. Chiss et J. David interrogent les spécificités de l'écriture, l'histoire culturelle des écritures et des savoirs, des pratiques qu'elles expriment. Ils soulignent l'importance des premières représentations de l'écrit chez les jeunes enfants comme bases de leurs apprentissages puis exposent une conception de l'écrit, "fonction

psychique supérieure" (Vygotsky), et vecteur de tous les apprentissages. La didactique devrait s'ouvrir à des champs conceptuels nouveaux : la linguistique génétique, la psychologie cognitive, l'ethnologie et la sociologie des écrits, la linguistique textuelle.

M. Fayol situe les apports possibles de la psychologie cognitive à la didactique sur deux points : l'acquisition des connaissances déclaratives et procédurales ; leur mobilisation, leur mise en œuvre et leur contrôle au cours même de la tâche de production.

M. Dabène montre l'insuffisance des caractérisations dichotomiques entre écrits non littéraires (dits fonctionnels, utilitaires, sociaux...) et littéraires. Il y a en fait un continuum entre types d'écrits différents, ce qui suppose à la fois un invariant : l'écriture, qui en assure la cohésion, et des axes de variation qui le structurent : axe pragmatique, axe des représentations.

Les activités de classe qui constituent l'essentiel du numéro se situeraient elles, plutôt du côté de la linguistique textuelle, comme base d'un enseignement ciblé sur des types de textes donnés : travail contrastif sur des textes explicatifs, narratifs, descriptifs (Dolz, Rosat, Schnewly), pratique de l'argumentation, textes documentaires, textes littéraires... Selon M. Le Bouffant, ces activités témoignent d'un triple souci :

- privilégier le travail sur les textes, par l'aller-retour entre lecture et production ;
- introduire une évaluation formative ou régulatrice de l'action tout au long de l'activité, notamment par le jeu des confrontations entre élèves ;
- être attentif à la "matérialité" linguistique des textes ou des écrits travaillés, en articuland régulièrement les activités métalinguistiques aux tâches de production"

Comme le souligne M. Dabène, sa propre approche, anthropologique et sociale de l'activité du scripteur envisagée dans des caractéristiques externes n'est pas incompatible avec d'autres, considérant les fonctionnements textuels, ou les opérations auxquelles répond le sujet écrivant. Mais il faut bien en convenir : ce numéro du *"Français Aujourd'hui"* - tout comme *"Repères"* trace des pistes. Faire la synthèse de ces approches implique que les chercheurs en didactique y travaillent, dans les classes, et théoriquement. C'est sans doute par là qu'on peut échapper à l'applicationnisme, inévitable tant qu'on se pose la question dans le seul cadre de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive. C'est dire la difficulté du traitement de champs référentiels hétérogènes, mais également constitutifs de cet objet d'enseignement pluridimensionnel : l'activité de production d'écrits, ses conditions d'émergence et ses produits.

■ «LES BROUILLONS D'ÉCOLIER ou l'entrée dans l'écriture»

par Claudine FABRE

Ed. Ceditel / L'Atelier du Texte, avec le concours du CNRS, 1990

Voici enfin la réécriture d'une thèse connue de la communauté didactique, grâce à laquelle l'indispensable socialisation de la recherche peut se faire.

Après une présentation du corpus, de son traitement et des principaux résultats, C. Fabre livre une éclairante réflexion sur les relations entre rature et métalangage, et les distinctions à faire entre métalangage/métalangue/métadiscours, dans les

avant-textes d'écrivains et les brouillons scolaires. Sa seconde partie porte sur le fonctionnement et la typologie des ratures : remplacement, ajout, suppression, déplacement.

Les conclusions de l'ouvrage donnent bien à penser, d'un point de vue didactique, sachant que les brouillons sont analysés "comme traces manifestes, lacunaires et problématiques, d'opérations portant sur le langage" : les ratures marquent "de façon formelle et au moyen de deux sémiotiques, le rapport mouvant des scripteurs au système de la langue et à la genèse de leur discours":

- Globalement, le développement des activités métalinguistiques de rature se traduit par : l'augmentation des occurrences de chacun des types de variantes ; une redistribution quantitative entre les trois types les plus usités : les remplacements et suppressions décroissent au profit des ajouts, l'écrit tendant de plus en plus à être traité comme totalité signifiante ; une évolution qualitative, notamment dans les ajouts.

- Le système des variantes et son rapport au système de la langue évolue : si le remplacement domine (45%), le déplacement est peu intégré (2 %) ; l'ajout et la suppression (30% et 22 %) évoluent en sens inverse : la seconde domine au CP, mais c'est le premier qui l'emporte au CM ; toutes variantes confondues, les modifications affectent les unités lexicales plus que les unités phrastiques et pour celles-ci, les unités non autonomes plus que les unités autonomes ; pour les trois principaux types de rature, ce sont toujours les modifications incidentes au graphème qui dominent, mais les pourcentages diminuent au CP et CM.

A ce propos, C. Fabre note que les ratures orthographiques ne sont pas sans liens avec les fonctionnements "profonds" de l'écriture. Elle propose de poser en hypothèse didactique "que la conscience du texte reliée à l'apprentissage de la langue maternelle, bute ou prend appui, lorsque le scripteur est un débutant, sur la mise en graphie". De même les variantes lexicales, les plus représentées, ne sauraient être considérées comme un trait de non-expertise : "elles assurent souvent des transitions entre un domaine langagier et un autre".

- La fonction des variantes dans la genèse du type discursif n'apparaît pas significativement. C. Fabre se demande s'il convient de mettre en cause ses données et des consignes de production trop peu contraignantes, ou des critères de classement trop simples pour rendre compte du caractère hétérogène de tout discours et singulièrement des discours enfantins. Elle n'écarter pas l'hypothèse de l'absence d'incidente du type de discours sur les variantes, non tranchée à propos des manuscrits d'écrivains.

C. Fabre tire de son étude descriptive une conclusion très importante pour les didacticiens : "l'écriture peut donc apparaître comme un tout dont toutes les composantes importent", et qui pose encore bien des questions, largement ouvertes.

L'ouvrage se clôt significativement sur une incitation, vers les didacticiens, à construire un cadre conceptuel qui permette de donner à la rature un statut pédagogique, didactique : dans le cadre d'une pédagogie de l'erreur, diagnostiquée, rectifiée, utilisée ; dans le cadre d'investigations langagières qui fassent toute leur part à l'incomplétude et à l'incertitude. D'autres diraient qu'il est essentiel de comprendre que la majeure partie des problèmes d'écriture, orthographe comprise,

se situent dans la catégorie des "problèmes mal définis". D'où l'importance de les traiter comme problèmes d'une part (comme en mathématiques, en sciences...), mais sans oublier leur nature spécifique, liée à l'hétérogénéité, à la complexité des faits langagiers, à leur caractère plus ou moins défini. Encore que, pragmatiquement, "ils tournent"...

■ «LE DÉVELOPPEMENT MÉTALINGUISTIQUE»

par Jean-Emile Gombert

Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1990.

J.E. Gombert offre ici une somme qui devrait constituer désormais un passage obligé de tout travail didactique dans l'ordre du «méta». La thèse qu'il soutient est claire : les activités métalinguistiques, «sous domaines de la métacognition qui concernent le langage et son utilisation» impliquent : «1- les activités de réflexion sur le langage et son utilisation, 2- les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique en compréhension et en production. Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique [...], syntaxique [...], sémantique [...] ou pragmatique». Quant aux «activités épilinguistiques», elles renvoient à des «comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques, mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) [...] contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue». Tout au long de l'ouvrage, J.E. Gombert insiste à la fois sur cette distinction entre «épi» et «méta», et sur l'enracinement de la réflexion et du contrôle conscients dans la maîtrise fonctionnelle des règles de fonctionnement ou des usages sociaux de la langue.

Une telle position, qui n'est pas unanimement partagée par les linguistes et les psycholinguistes, a le mérite de faire la clarté sur des problèmes extrêmement concernants pour la didactique. Il est à noter que J.E. Gombert, par des chemins tout autres, rencontre les résultats de nos propres recherches. Les Groupes INRP «Evaluation» et «Résolutions de problèmes» ont mis en œuvre en classe, décrit et évalué des activités qui paraissent rejoindre, pour l'essentiel, le cadre théorique de J.E. Gombert. La pluridimensionnalité des faits de langue nous paraît, comme à lui, constitutive du champ des activités métalinguistiques. Désormais le «métasyntaxique» est à considérer comme une approche, parmi d'autres : le «métaphonologique» comme le «métalexical», le «métasémantique», comme le «métapragmatique» sont des dimensions à part entière de la connaissance du langage oral, écrit. Comme le souligne J.E. Gombert - nous le disions en 1970 dans le Plan de Rénovation INRP - si l'activité langagière orale ne requiert pas nécessairement une approche métalinguistique, la maîtrise de l'activité langagière écrite appelle elle, une réflexion consciente, un contrôle des opérations impliquées. (Encore que la maîtrise de l'oral n'aille pas aussi sans réflexion consciente et sans contrôle... : on peut se demander pourquoi les didacticiens et les psycholinguistes laissent aujourd'hui ce point dans l'ombre). Du point de vue de l'écrit, J.E. Gombert privilégie, tout comme les travaux du Groupe «Evaluation» le «métatextuel», et le contrôle de la cohérence, de la cohésion.

Ce cadre théorique est à la base du modèle de développement métalinguistique proposé par J.E. Gombert à partir du modèle de Karmiloff-Smith, qui distingue 4 phases successives :

- deux phases obligées de nature épilinguistique : dans une première phase, l'enfant accumule des «habiletés linguistiques» associées à des contextes particuliers, et se trouve amené à résoudre des problèmes de plus en plus complexes ; la seconde phase procède d'une relative destabilisation, marquée par la réapparition d'erreurs, des connaissances implicites accumulées, qui témoignerait des difficultés de l'enfant à résoudre des problèmes nés d'une compétence accrue ; cette 2° phase tendrait à une organisation des connaissances qui, entre autres, ébauche un système de règles d'emploi de formes linguistiques données et présuppose la mise en dénominateur commun de leurs contextes d'occurrence
- c'est sur cette base de connaissances implicites qu'émergent les activités métalinguistiques conscientes ; l'exigence de contrôle intentionnel des dimensions langagières évoquées plus haut, de connaissance consciente des fonctionnements qu'elles impliquent est à la fois suscitée et renforcée par les apprentissages scolaires de la lecture/écriture.
«Ne pourra être maîtrisé consciemment, dit J.E. Gombert, que ce qui l'est préalablement à un niveau fonctionnel» dans les activités épilinguistiques (souligné par lui). Il devient alors essentiel de distinguer les «connaissances procédurales» (nous dirions : savoirs opératoires liés aux «opérations» d'ordre métalinguistique) et les «connaissances déclaratives» (nous dirions : savoirs conceptuels impliquant règles de fonctionnement et notions).
- La 4° phase se caractérise à la fois par une «automatisation des métaprocessus» et par leur activation «lorsque le déroulement de l'activité en question rencontre un obstacle, fait problème ou «quand le sujet décide de prêter une attention plus particulière à la tâche à accomplir», ce qui correspond tout à fait à la conception des enseignements métalinguistiques développés par le Groupe «Résolutions de Problèmes».

Est-ce à dire que la rencontre de nos recherches en didactique avec J.E. Gombert est totale ? Un certain nombre de prises de position nous paraissent devoir être discutées. «Nous pensons, écrit J.E. Gombert, que les connaissances métalinguistiques déclaratives précèdent le contrôle métalinguistique de l'application de ces connaissances». Il cite à l'appui de cette position un argument de «bon sens» selon lequel nous ne pouvons appliquer des connaissances que nous n'avons pas. Les connaissances déclaratives (savoirs conceptuels) -enracinées dans l'expérience langagière fonctionnelle - auraient à précéder nécessairement les connaissances procédurales (savoirs opératoires). On peut se demander ici si un tel modèle a une portée générale ou s'il ne serait pas un artefact, correspondant aux représentations et aux pratiques scolaires dominantes. Nos travaux didactiques reposent, quant à eux sur l'idée que la fragilité des savoirs conceptuels des élèves, en grammaire par exemple -largement attestée- comme les mauvais résultats de l'enseignement de l'écrit, seraient dus au «maillon manquant» entre les connaissances expérientielles (savoir faire) et les savoirs conceptuels, c'est-à-dire selon nous : les savoirs procéduraux d'ordre opératoire (savoirs sur les opérations nécessaires

pour faire). Tel est du moins un résultat commun aux recherches de nos Groupes «Evaluation» et «Résolutions de problèmes».

C'est dire que si nous acceptons volontiers l'invitation de J.E. Gombert à nous approprier les travaux de psycholinguistique sur les modèles du fonctionnement et du développement métalinguistiques, il nous paraît difficile de nous contenter d'un statut de «recherche appliquée» dont la raison d'être serait de «tirer les conséquences pédagogiques des fonctionnements ainsi mis en évidence et évaluer ces tentatives d'application». La didactique, selon nous, doit certes intégrer les apports de la psycholinguistique mais de manière critique, entre autres apports des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de son propre champ, en réponse à ses propres questionnements, et compte tenu de son expérience propre, de ses résultats. En tant qu'elle est susceptible de faire varier les conditions des apprentissages métalinguistiques, des apprentissages de la lecture/écriture, non seulement

Institut National de Recherche Pédagogique
Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS Cedex 05
Tél : (1)46.34.90.92

REPÈRES

Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle

"REPÈRES" nouvelle série

- *améliore sa présentation, adopte un format plus lisible*
- *publie désormais 2 fois par an des dossiers plus importants*
- *s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle*

"REPÈRES"

- *Un espace d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle fondamental du langage oral, écrit dans les apprentissages, l'échec ou la réussite scolaires, le devenir des élèves.*

"REPÈRES"

- *Un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle :*
 - *le Français, discipline d'enseignement et composante des autres enseignements*
 - *des recherches menées à l'école et pour l'école, et pour la formation des maîtres*
 - *des problématiques de recherches en cours, et des bilans.*

Bulletin d'abonnement
à retourner à
INRP - Service des publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom.....
Etablissement.....
Adresse.....
.....
.....
Localité Code postal.....

<p>REPERES 2 numéros par an tarif valable du 1/08/1991 au 31/07/1992 France (TVA 5,5%) = 145 F ttc - Corse, DOM = 142 F Guyane, TOM = 137,44 F - Etranger = 160 F (pour certains pays 152F, liste sur demande)</p>

	Nb d'ex.	Prix	Total
ABONNEMENT A REPERES			

COMMANDE DE NUMEROS liste en 3° de couverture	Nb d'ex.	Prix	Total
Total			

Tarif au 1/08/1991

<p>Nouvelle série :France (TVA 5,5%) = 78 F ttc - Corse, DOM = 76,40 F Guyane, TOM = 73,93 F - Etranger = 81,30 F Anciens numéros :France (TVA 5,5%) = 39 F ttc-Corse, DOM =37,74F Guyane, TOM = 36,97 F - Etranger =40,60 F</p>

Etablir deux chèques, l'un pour l'abonnement, l'autre pour la commande de numéros.

• Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

DAFTEL

**La didactique
du français
langue maternelle
sur minitel**

Jusqu'au 31.12.91 :
3615 SUNK ou **3616 SUNIST**
ensuite :
3616 INRP, puis :
Banques de Données, puis :
DAFTEL

DAFTEL, en bref

Co-producteurs

Institut National de Recherche
Pédagogique (France),
Université de Montréal
(Québec).

Autres participants

Facultés universitaires
Notre-Dame-de-la-Paix
(Belgique),
Institut romand de recherches
et de documentation
pédagogique (Suisse).

Objectif

Recenser de façon méthodique
la littérature de recherche en
didactique et acquisition du
français langue maternelle.

Contenu

Environ 3 000 références
bibliographiques de 1970
à nos jours.

Publics

Chercheurs, enseignants (tous
niveaux d'enseignement),
formateurs de formateurs,
étudiants de 2^e et 3^e cycles
universitaires, conseillers
pédagogiques, cadres du
système éducatif.

Domaines couverts

Production écrite, lecture, oral,
étude de la langue, étude du
discours, étude de texte et
document, démarches et
formes d'enseignement,
moyens d'enseignement et
évaluation, aspects
psychologiques et sociaux,
type de recherche.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE ET ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

G. Gagné
R. Lazure
Université de Montréal
Ed. De Boeck, 1989

L. Sprenger-Charolles
F. Ropé & G. Pastiaux
INRP, Paris.
Ed. SDM, 1990 et 1991

Une cadre conceptuel, un thésaurus, un lexique des mots-clés
(De Boeck, t. I) ; un premier répertoire bibliographique de 2500
notices (De Boeck, t. II) ; des mises à jour périodiques avec abstracts
(SDM, 1990 et 1991)

Une indispensable mise en mémoire des articles, ouvrages,
thèses... parus depuis 1970 en Belgique, France, Québec, Suisse

Disponible à l'INRP :

Tome1 (200 p) : 145 F - Tome2 (498 p) : 310F.
Mise à jour 1 (251 p) : 100 F. Mise à jour 2 (178 p) : 100 F.

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORTHOGRAPHE

Jean-Pierre JAFFRE, avec la collaboration de Danièle COGIS
INRP, Collection Rapports de Recherches, 1989, n°12.

Une revue de questions portant sur 210 ouvrages, articles et
thèses, pour cerner les acquis et les lacunes du domaine, les apports
potentiels des recherches comme les impasses ou les voies promet-
teuses.

Parmi les questions traitées, toujours plus actuelles :
la réforme et la crise de l'orthographe, le dictée, la faute / l'erreur ; les
théories de référence, les mentalités orthographiques ; l'acquisition
du code phonographique, les didactiques de l'orthographe...

Un ouvrage de 114 pages disponible au prix de 75 francs

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES TEXTES ET DOCUMENTS

G. PASTIAUX-THIRIAT

INRP, Collection Rapports de Recherches, 1990, N°2

Un premier bilan critique des recherches concernant l'approche
des textes, notamment littéraires, et celle des messages plurimodiques
(alliant écrit, image,...), à partir d'une analyse de 402 articles,
rapports, thèses et ouvrages.

- L'enseignement des textes est-il en crise ?
- Quels choix s'opèrent dans la pluralité des référents théoriques ?
- L'ouverture de la classe aux écrits non scolaires (presse, BD,
littérature enfantine,...) peut-elle occulter ou valoriser les textes
littéraires ?
- Quelles alternatives aux pratiques traditionnelles de l'analyse
de texte ?

Une didactique encore à construire

Un ouvrage de 122 pages disponible au prix de 85 francs

RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS Tendances générales

F. ROPE
INRP, 1991

Une étude quantifiée, à partir de la banque de données, des
tendances générales d'un champ de recherches en émergence. Les
objets d'étude et les méthodologies, les acteurs, et les revues
constitutifs de ce champ : la "DFLM"

Ouvrage disponible à partir de janvier 1992

NOUVEAUTÉ RENTRÉE 1991
disponible en librairie
et par correspondance auprès de l'INRP

Évaluer les écrits à l'école primaire

Des fiches pour faire la classe

Cycles II et III

réalisées par le groupe EVA
coordonnées par

Josette GADEAU
inspectrice de l'Éducation Nationale

Colette FINET
conseillère pédagogique

Le livre se présente sous la forme d'une double série de fiches : des *fiches de didactique* qui permettent de cerner les problèmes d'écriture et *42 fiches d'activités* qui présentent le travail d'un maître et de ses élèves, et donnent ainsi les moyens de produire des types d'écrits diversifiés.

- 1. Inciter à écrire : pourquoi écrire ? pour qui ? pour quoi faire ?**
- 2. Évaluer des écrits : pourquoi ? comment ?**
 - . Évaluer : quels critères ?
 - . Et l'orthographe alors ?
- 3. Les élèves construisent des critères dans la tâche d'écriture**
 - . Apprendre à expliciter le projet d'écriture
 - . Apprendre à analyser la tâche d'écriture
 - . Apprendre à relire
 - . Apprendre à utiliser les réactions des destinataires
- 4. Les élèves construisent des critères dans les situations d'observation - analyse d'écrits**
 - Du texte à la phrase : construire la notion de type d'écrit
- 5. Fabriquer des outils pour récapituler et utiliser les acquis**
 - Des outils élèves, maîtres, parents
- 6. Organiser le travail d'écriture et les apprentissages en classe**
 - Émergence, gestion, réalisation de projet d'écriture

En annexe, un index de classement des fiches et un glossaire

"REPÈRES" DISPONIBLES

TARIF : 39 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?*
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie*
- n° 62 - *Résolutions de problèmes en français - Poser autrement la question des activités métalinguistiques en classe*
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe*
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de français)*
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière*
- n° 68 - *Les Dits de l'image - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image*
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège*
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?*
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle*
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)*
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?*
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?*
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière*
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)*
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits*

TARIF : 78 F. / ex jusqu'au 31-07-92

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche*
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*
- n° 3 - *Articulation oral/écrit*
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire*

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du français langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des maîtres.

REPÈRES numéro 4, nouvelle série

Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe

Dans quelle mesure peut-on dépasser le flou dans lequel demeurent les notions de : savoir écrire, évaluer, réécrire ? La mise en place des cycles à l'école primaire appelle une avancée significative dans la définition des compétences rédactionnelles.

« Repères » n° 4 propose, dans cette perspective, des modélisations du savoir écrire, évaluer et réécrire, qui ouvrent des perspectives de définition rigoureuse des compétences mises en jeu, du point de vue des déterminants sociaux de cette activité, des opérations d'ordre psycholinguistique qu'elle requiert et des fonctionnements textuels, linguistiques des écrits.

« Repères » n° 4 présente, en regard, des descriptions des manifestations de ces compétences en classe, l'accent étant mis sur un aspect nouveau : la révision des écrits, c'est-à-dire l'évaluation et la réécriture. Ces descriptions sont de nature à ébranler bien des évidences premières. Ainsi, il se pourrait que les compétences orthographiques aient à voir avec les compétences textuelles.

La révision ne relèverait pas d'une correction finale, mais serait liée aux autres opérations rédactionnelles : la planification et la mise en texte. Les compétences de révision des élèves résulteraient en partie des choix didactiques de leurs maîtres...