

# LA QUADRATURE DU CYCLE ?

## Des modules pour la production d'écrits à l'école

Maurice MAS

Groupe INRP - IUFM de GRENOBLE (Centre de PRIVAS)

---

**Résumé :** En relation avec un modèle didactique d'"analyse du savoir-écrire des élèves", qui inventorie et explicite les problèmes d'écriture auxquels ceux-ci sont confrontés, l'article présente, sous la forme d'outils pour les maîtres et les formateurs de maîtres, les principes d'une articulation entre des compétences à former, en relation avec des problèmes d'écriture, et des savoirs (savoirs notionnels et savoir-faire) à acquérir ou à développer pour résoudre ces problèmes. Ces outils tendent à montrer que l'apprentissage des savoirs métalinguistiques peut être ancré dans des activités de production d'écrits. Ils peuvent aider à la construction de modules d'enseignement de la production d'écrits adaptés aux possibilités de continuité offertes par l'organisation de l'école en cycles.

---

Bien avant la "nouvelle politique pour l'école" et son "organisation en cycles", la production d'écrits est représentée dans des textes officiels (Lebettre & Vernay, 1960) comme le terme d'un "cycle" de transformation, au cours duquel des savoirs acquis dans divers domaines (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont censés se traduire en "pouvoir de rédiger". Si l'existence d'une relation entre des savoirs sur la langue et une compétence d'écriture n'est pas à rejeter, sa nature et ses modalités demandent à être explicitées. Tel est d'ailleurs l'objet de cet article : répondre à la demande de maîtres de classes INRP qui, cherchant à mettre en place des pratiques d'enseignement de la production d'écrits organisées autour d'une évaluation formative des écrits des élèves (1), ne voyaient pas bien comment articuler des activités d'écriture et l'enseignement des savoirs métalinguistiques au programme de l'école. La mise en place des cycles (Ministère de l'Éducation nationale, 1991), qui appelle et rend possible, au-delà d'une autre organisation de la classe, une autre gestion des enseignements, donne à cette attente des maîtres une actualité et un contexte qui justifient la recherche de pistes à explorer et de propositions à faire. Il s'agit en somme, dans le domaine de la production d'écrits, d'explicitier et d'actualiser la notion ancienne de "cycle" de transformation de savoirs en compétences, pour l'intégrer dans la conception nouvelle des "cycles" de l'école. Serait-ce la quadrature du cycle ?

Après avoir précisé les objectifs et les limites de cet article par rapport à l'évolution de la **problématique de la didactique de l'écrit** [cf. 1], nous expliciterons les principes d'un "cycle" de correspondances (plutôt que de transformation) entre des contenus de savoirs (savoirs notionnels, savoir-faire) à enseigner et des compétences à former en vue de résoudre des problèmes d'écriture [cf. 2]; nous illustrerons ces principes par **l'exemple des textes narratif et explicatif** [cf. 3].

Sur ces bases, nous avancerons des **propositions de modules** pour l'organisation de l'enseignement de la production d'écrits dans le cadre des "cycles" de l'école primaire.

## 1. LA DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS À L'ÉCOLE : UNE PROBLÉMATIQUE EN ÉVOLUTION

Les **développements de la didactique de l'écrit** (2) contribuent à déplacer le centre de gravité des problèmes d'enseignement et d'apprentissage de la production d'écrits [cf. 1.1] et **l'organisation de l'école en cycles** bouscule des pratiques habituelles [cf. 1.2]. La convergence de ces deux phénomènes rend nécessaire une **réflexion sur les objectifs et les contenus de cet enseignement** [cf. 1.3].

### 1.1. Le point de vue didactique sur la production d'écrits

Depuis une dizaine d'années, la **didactique de l'écrit**, alimentée par les apports des linguistes, sociolinguistes et psycholinguistes, constitue son champ d'analyse et son domaine d'intervention. Avec, par exemple, les notions de type de textes, de structure textuelle, de progression thématique..., la **linguistique textuelle** permet aux didacticiens (Turco, 1987) de montrer la pluralité des lieux de fonctionnement d'un écrit et la pluridimensionnalité des problèmes d'écriture, particulièrement cruciaux au moment de l'apprentissage. Dans le même temps, des travaux de **psycholinguistique**, qui explicitent la complexité des opérations en jeu dans la production d'écrits (Hayes & Flower, 1980, 1986), ouvrent la voie à des interventions didactiques non seulement sur le texte mais sur les processus de production. La **linguistique génétique** (Fabre, 1991), qui s'intéresse à l'analyse des brouillons et avant-textes, propose une entrée nouvelle pour l'étude des processus d'écriture. La **sociolinguistique**, attirant l'attention sur l'ancrage social des phénomènes de langage, montre la nécessité de prendre en compte, dans la didactique de l'écrit, la composante socio-pragmatique, constituée de savoirs qui "renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société" et qui est "quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture" (Dabène, 1991).

Les perspectives ainsi ouvertes induisent des réflexions sur les **composantes de la compétence scripturale**, que Dabène (1991) définit 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". Laisant de côté les représentations, "composante de la compétence scripturale complexe et peu étudiée" (Dabène, 1991), nous retiendrons que la compétence scripturale, en tant qu'objectif d'enseignement, se manifeste en **savoirs opératoires** plus ou moins complexes, par exemple "savoir planifier", qui peut s'analyser [cf. tableau 1] en "savoir contextualiser", "savoir choisir une stratégie discursive",... Ces savoirs opératoires résultent de la mise en œuvre de divers **savoir-faire** plus focalisés (par ex. "savoir expliciter l'enjeu de l'écrit"), dont un début de maîtrise empirique peut s'enraciner très tôt dans une expérience des écrits et de l'écriture. Cependant leur apprentissage gagne à être soutenu et développé par l'acquisition de **savoirs notionnels** concernant les faits langagiers et linguistiques mis en jeu. Par exemple, pour "savoir assurer la continuité et la progression dans le texte", il est utile de

connaître les ressources et les modalités d'emploi des divers substituts : pronoms, synonymes, périphrases,...

Il s'en suit une nécessaire **transformation des pratiques d'enseignement de l'écrit**, qui concernent, outre la maîtrise de ses aspects morpho-syntaxiques et phrastiques, des problèmes liés à la contextualisation du projet d'écriture, au choix de la stratégie discursive, à l'analyse du référent, à la diversité des structures textuelles, à la prise en compte des différents états du texte, au rôle des reformulations et de la réécriture...

## 1.2. Les cycles : un catalyseur pour une réflexion didactique

Lente à se construire, la **notion de cycles d'apprentissage** semble s'imposer dans les esprits comme une nécessité de bon sens, même si sa mise en oeuvre, qui bouleverse représentations et habitudes, engendre chez les maîtres des remises en question, voire des angoisses. L'émergence de cette notion entraîne en effet un **changement dans les relations** entre enseignement, savoir et apprentissage. Longtemps soumis à la logique interne des **savoirs** à enseigner, qui déterminait le fonctionnement de la classe autour de programmes et de progressions, **l'enseignement** a négligé, voire ignoré, la logique propre des **apprenants**, qui élaborent pourtant leur savoir en grande partie à l'occasion de leurs expériences et des problèmes qu'ils ont à résoudre. Aujourd'hui, où l'organisation de l'école en cycles a pour but explicite de "mettre l'enfant au coeur du système éducatif", le rôle de l'apprenant est redéfini dans une conception constructiviste, qui suppose que "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 de situations problèmes" (Charmeux & Romian, 1987). Le statut de l'enseignant est ébranlé et la nature des savoirs à enseigner est remise en question.

## 1.3. Objectifs et limites de l'article

C'est dans la perspective de cette mutation de l'école que se situe cet article. Il s'appuie sur les apports du Groupe «Pratiques d'évaluation des écrits» (EVA), et plus spécifiquement sur le modèle d'«analyse didactique du savoir-écrire des élèves» (Mas, 1991), dont nous publions ici une nouvelle version [tableau 1, page 55] légèrement remodelée et complétée sur certains points (3). Il propose aux maîtres et aux formateurs de maîtres des **outils didactiques** susceptibles d'induire un travail de conceptualisation du champ, une approche renouvelée de l'apprentissage de l'écrit à l'école, une autre organisation de son enseignement. Ces outils tentent de régler, dans le cadre de la continuité des cycles et dans la perspective de former la compétence scripturale des élèves, la mise en cohérence entre des objectifs et des contenus d'enseignement [cf. tableaux 2 et 3, pages 56,58] et l'interaction nécessaire entre pratiques de production d'écrits et acquisition de savoirs métalinguistiques [tableau 4, page 60].

Avec le premier outil : "**Quels contenus pour quels objectifs ?**" [tableau 2], nous nous interrogeons sur les composantes de la compétence scripturale, en vue de définir des "**objectifs de compétences**", en termes de savoirs opératoires, et des **contenus d'enseignement** en termes de savoirs contribuant à l'acquisition de cette compétence.

Le deuxième outil, construit sur la même structure, propose une **"Exploration contrastive de deux types de textes"** (narratif/explicatif) [tableau 3]. Il tente d'inventorier de manière plus spécifique, à propos de deux types de textes souvent utilisés dans les pratiques scolaires de l'écrit (lu/produit), des savoirs et savoir-faire mis en oeuvre et/ou acquis à l'occasion de leur production.

Le troisième outil [tableau 4] met en perspective les deux précédentes analyses, dans le but de proposer des éléments pour construire des **modules d'enseignement**, définis comme des ensembles cohérents de séquences de classe centrées sur un/des types d'écrits donnés, où interagissent production d'écrits, lecture et analyse d'écrits, étude de la langue et des textes sur des points posant problème aux élèves.

## 2. QUELS CONTENUS POUR QUELS OBJECTIFS ? [cf. tableau 2]

Dans la tradition scolaire, les termes "contenus" et "objectifs", peu à peu vidés de leur sens initial, sont souvent confondus [cf. 2.1] et on emploie souvent "objectif" en référence à des éléments du "contenu" des programmes. La mise en place des cycles implique pour l'enseignant, non seulement une réflexion sur le sens de la relation entre objectifs et contenus [cf. 2.2.], mais aussi la définition de **savoirs renouvelés pour des objectifs explicités** [cf. 2.3].

### 2.1. La tradition scolaire : programmes et instructions

Jusqu'à une époque récente, les notions d'objectif et de contenu restaient floues. Les I.O. de 1923 et de 1938 (Lebette & Vernay, 1960) se présentent comme des **"programmes"** (inventaire de savoirs à enseigner), accompagnés d'"instructions" à appliquer pour en faciliter la transmission par l'enseignant et l'acquisition par l'élève. La conscience claire des objectifs et la justification des savoirs qui leur sont associés semblent rester l'affaire de spécialistes.

La représentation sous-jacente est qu'il suffit à l'enseignant de se consacrer à la transmission des savoirs du programme pour atteindre les objectifs assignés à l'école. La relation entre contenus de savoirs et objectifs à atteindre s'effectuerait de manière globale et invisible : d'un côté l'élève apprend des notions et des règles sur le fonctionnement de la langue, de manière implicite par la lecture, de manière plus explicite dans les leçons de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe ; de l'autre il produit des écrits, à l'occasion desquels il est censé investir ces savoirs acquis. Quand le transfert attendu ne se réalise pas, on s'étonne : "Comment ! tu ne sais pas ça ? pourtant tu l'as appris (ou : on l'a fait) la semaine dernière !". Cette vision des choses, heureusement en régression, est ancrée dans une conception transmissive de l'enseignement, qui focalise sur les contenus notionnels et vit dans la hantise du programme.

### 2.2. Donner un sens à la relation objectifs-contenus

Cette relation est au coeur des problèmes actuels de l'évolution de l'enseignement, en français comme dans d'autres domaines ; et ce n'est pas sans craintes que les enseignants passent de pratiques centrées sur l'acquisition et l'évaluation de



savoirs à d'autres pratiques, dont l'objectif est de développer chez les élèves des compétences explicitées... mais plus difficiles à évaluer.

Il est intéressant d'observer l'évolution des textes officiels. Les "**Programmes et Instructions**" de 1985 (Ministère de l'Éducation nationale, 1985) sont encore, du moins apparemment, centrés sur la notion de programme, accompagné d'instructions. A l'intérieur de l'ouvrage, pour chaque discipline, apparaissent pourtant des développements successivement consacrés à : objectifs, instructions, programmes. L'ordre de présentation des termes introduit entre les notions qu'ils recouvrent une nouvelle hiérarchie, préfigurant celle de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui dispose (art. 4) que "*la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation*". Six ans plus tard, l'ouvrage ministériel "**Les cycles à l'école primaire**", précise qu'"il s'agit de mettre plus résolument l'enfant au coeur du système éducatif", et publie ce texte de 1985, précédé d'une longue analyse des "*compétences à acquérir au cours de chaque cycle*".

C'est pour opérationnaliser cette relation entre "**objectifs de compétence**" et "**contenus de savoir**" en matière d'enseignement de la production d'écrits qu'a été élaboré le tableau 2. Il s'agit de donner à cette relation un **sens** (une orientation : de la définition d'objectifs de compétence à la mobilisation de savoirs et de savoir-faire), qui lui donne du **sens** (une signification : des savoirs et des savoir-faire au service de la construction de compétences). Ainsi, pour l'enseignant, les savoirs d'ordre métalinguistique des programmes, traditionnellement traités dans les leçons de grammaire, orthographe, vocabulaire, seront d'autant mieux choisis et traités qu'ils seront associés à la résolution de problèmes d'écriture dans la perspective de compétences à former dans ce domaine ; pour les élèves, l'acquisition de ces savoirs sera motivée et leur transfert dans les pratiques d'écriture sera favorisé par l'ancrage réel de leur approche initiale dans des situations de production d'écrits (4).

### 2.3. Des contenus renouvelés pour des objectifs explicités

Les points de vue que nous venons d'exposer impliquent une **approche plus ouverte et plus nuancée des notions de contenu et d'objectif d'enseignement** [cf. 2.3.1.]. Sur le plan des contenus, ils conduisent à faire appel, à côté des savoirs traditionnels, à **des savoirs nouveaux**, pour des objectifs re-définis [cf. 2.3.2] et à **d'autres approches** de contenus traditionnellement enseignés [cf. 2.3.3].

#### 2.3.1. Une autre approche des notions de contenu et d'objectif

Avant d'entreprendre la lecture du tableau 2, il convient d'expliquer la conception qui sous-tend son organisation. Il tente en effet d'explicitier la relation complexe entre des contenus et des objectifs d'enseignement en matière d'acquisition d'une compétence scripturale, que nous avons analysée [cf. supra 1.1] en savoirs opératoires constitués de savoir-faire, appuyés sur des savoirs notionnels ou consolidés par eux. Il ne fait pas de doute que, à l'école, une compétence constitue un objectif à atteindre alors qu'un savoir notionnel est considéré comme un élément de contenu à enseigner en vue de développer une compétence. Quel est alors le statut des

**savoir-faire**, plus ou moins élémentaires, constitutifs de la compétence scripturale ? Sont-ils, comme les savoirs notionnels, des contenus d'enseignement, à enseigner comme tels ? Mais, enseigne-t-on vraiment des savoir-faire ? Ne vaut-il pas mieux considérer que leur statut est évolutif ? Ils constituent d'abord des objectifs d'enseignement (apprendre à régler les rapports entre les temps verbaux) appuyés sur/motivant l'acquisition de savoirs d'ordre notionnel (morphologie verbale) ? Quand ils se manifestent en savoir-faire stable (je sais régler l'alternance entre imparfait et passé simple dans le récit), ils deviennent des savoirs opératoires constitutifs avec d'autres de la compétence scripturale. C'est la raison pour laquelle, dans le tableau 2, nous les avons placés dans la colonne centrale, en position "stratégique", entre les compétences à former et les savoirs à enseigner, auxquels, selon les moments, ils nous semblent participer.

Il est un autre problème que le tableau 2 (et le tableau 3) ne peuvent résoudre dans les limites de cet article : l'explicitation des contenus d'enseignement en **savoirs enseignés par les maîtres/à apprendre par les élèves** en fonction de tel objectif de compétence. Un tel travail ne se conçoit que dans le cadre d'une opérationnalisation plus poussée de ces tableaux soit pour un cycle, soit pour un projet d'écriture donné. Il faudrait alors préciser, à propos de chaque type de contenu d'enseignement (par ex. les fonctions de l'écrit, la macro-structure narrative, les substituts,...) le degré de maîtrise et/ou de conceptualisation des savoirs qui est attendu, les termes que les élèves doivent connaître pour les désigner. Si nos tableaux de synthèse ne vont pas jusqu'à de telles précisions, nous pensons qu'ils proposent des bases suffisantes pour le faire.

### **2.3.2. Des contenus d'enseignement nouveaux**

Ce qui frappe à la lecture du tableau 2, c'est la présence, dans la partie supérieure de la colonne : "Contenus", de notions peu fréquentes dans les pratiques classiques et, corrélativement, dans les manuels scolaires. Il s'agit essentiellement de savoirs qui entrent en jeu dans les **opérations de planification**, tant d'un point de vue pragmatique (gestion de l'interaction) que d'un point de vue sémantique (gestion de l'objet du discours).

En effet, jusqu'à une époque récente, les notions qui sont en relation avec les **aspects pragmatiques** du fonctionnement d'un écrit, comme par exemple celles de mode d'énonciation, d'enjeu du discours, de diversité des supports, faute sans doute d'être théorisées et mises à la disposition des enseignants, étaient occultées à l'école par l'usage dominant de la rédaction (à destinataire et support uniques). Ces notions, dont la maîtrise entre pour beaucoup dans la compétence scripturale (Dabène, 1991), sont acquises par certains, à l'école ou en dehors de l'école, en fonction de leur expérience familiale et sociale du langage et des écrits. Des observations conduites dans des classes (5), de la maternelle au CM2, montrent que leur acquisition, d'abord implicite puis peu à peu explicitée, peut commencer dans le courant du cycle 1, par l'intermédiaire d'une fréquentation active d'écrits : des utilisations quotidiennes d'écrits dans la vie de la classe, en production et en réception, des manipulations de textes (tris et classements, observations et comparaisons).

D'un **point de vue sémantique**, l'analyse de référents variés, réels et fictionnels, et la construction d'un schéma textuel (en particulier le schéma narratif) sont des opérations que peuvent commencer à réaliser des élèves du cycle 1, qui élaborent ainsi des savoirs nécessaires à la planification, avant de maîtriser une mise en texte pour eux difficile sinon impossible et pour un temps confiée à l'adulte.

C'est à propos de la mise en texte qu'on retrouve les problèmes plus familiers, d'ordre **morpho-syntaxique**. On peut faire ici deux sortes d'observations : d'une part, les contenus de savoir concernés recouvrent sensiblement ceux qui sont habituellement enseignés dans les leçons de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire ; d'autre part, ces notions peuvent être mises en relation avec un ou plusieurs problèmes d'écriture (ou ensemble de problèmes d'écriture). Il n'est pas possible de justifier chacune des affectations, proposées ici à titre d'exemple, à partir d'essais faits dans des classes ; d'autres relations peuvent être envisagées, ce qui montre [cf. infra 3.2] la pluri-dimensionnalité d'un problème d'écriture. Soulignons cependant que cette perspective conduit à rapprocher, du point de vue de leur fonctionnalité, des phénomènes linguistiques dont la tradition scolaire atomise l'étude en leçons indépendantes les unes des autres. C'est, par exemple, au nom d'une logique didactique (6) qu'ont été regroupés les contenus de savoir figurant en face du problème 16 : "régler les marques de modalisation".

### ***2.3.3. D'autres approches pour des contenus familiers***

Ce changement de perspective, qui renverse des représentations et des pratiques encore courantes, n'est pas anodin, car il re-donne leur véritable **finalité aux enseignements disciplinaires du français** à l'école élémentaire. Par exemple, l'étude des synonymes (toujours appris avec leur compagnons traditionnels les homonymes, qui n'ont que peu de rapport avec eux, sinon dans le métalangage) est le plus souvent présentée du point de vue notionnel comme un aspect particulier de la relation entre un signifié et des signifiants. Ne serait-il pas plus pertinent (sans exclure pour plus tard d'autres approches), de les enseigner d'abord, en vue de développer la compétence d'écriture des élèves, comme appartenant, avec d'autres procédés de substitution, aux ressources de la langue parmi lesquelles le scripteur peut choisir, en cours d'écriture et de réécriture, pour assurer la continuité et la cohésion dans un texte en évitant un recours abusif à la répétition ? Autre exemple : certaines notions grammaticales, comme la phrase nominale, risquent de rester, dans la mémoire des élèves, des pièces de musée aussi rares qu'intouchables, parfois vues et lues mais jamais écrites, si leur apprentissage n'est pas ancré dans des activités de production pour lesquelles elles sont spécifiquement utiles, voire indispensables, comme la prise de notes, la rédaction de titres, sous-titres, résumés, légendes pour schémas...

### 3. UN EXEMPLE : L'EXPLORATION CONTRASTIVE DE DEUX TYPES DE TEXTES

Le tableau 2 montre la possibilité d'articuler un ensemble de contenus d'enseignement (et en premier lieu ceux qui sont donnés dans les programmes officiels de l'école primaire) avec une explicitation d'objectifs de compétences à atteindre, en matière de production d'écrits, à l'issue de la scolarité élémentaire. Le tableau 3 est une opérationnalisation du précédent, à propos des types narratif et explicatif. Il met en regard de chaque problème d'écriture, des aspects caractéristiques ou des éléments de réponse propres à chacun des deux types ou communs aux deux. Ici encore nos propositions ne sont que des exemples. Le but n'est pas d'épuiser tous les possibles, mais de laisser à chaque enseignant la responsabilité d'établir, en s'inspirant de ces exemples et en fonction de l'âge et de l'expérience de ses élèves, d'autres relations entre des savoirs (à définir avec plus de précision) sur les écrits et des objectifs d'enseignement formulés en termes de compétences scripturales.

Cette opérationnalisation s'inscrit dans un **cadre didactique** [cf. 3.1] qui assure sa cohérence et que nous rappellerons brièvement, avant de développer, d'un point de vue didactique, deux caractéristiques du problème d'écriture que le tableau 3 met en lumière : sa **pluri-dimensionnalité** [cf. 3.2] et sa plus ou moins grande **spécificité/transversalité** (entre types) [cf. 3.3].

#### 3.1. La nécessité d'une cohérence didactique

Pour assurer à l'enseignement/apprentissage d'écrits diversifiés une continuité indispensable dans un cycle et entre cycles, il est nécessaire que le dispositif mis en oeuvre repose sur une **double cohérence théorique et didactique** : non seulement du point de vue de chaque type de textes, mais aussi entre types différents. En effet, l'une des difficultés de toute didactique est sans doute de se situer par rapport à ses référents théoriques, sans perdre de vue les problèmes d'enseignement auxquels elle cherche à répondre. En tant que **construction didactique**, le tableau 3, qui s'appuie sur des référents essentiellement linguistiques, ne prétend pas régler des problèmes de théorie linguistique, sur lesquels se partagent les spécialistes. Nous avons choisi, parmi les propositions théoriques actuellement disponibles, celles qui permettent de proposer un ensemble de réponses cohérentes aux problèmes d'enseignement que nous avons repérés.

Ainsi, à propos du **texte narratif**, nos analyses s'alimentent aux apports des grammaires de texte qui, pour le récit, offrent un ensemble didactiquement pertinent : le schéma actanciel de Greimas (1966) offre les éléments d'une morphologie narrative, tandis que l'organisation du récit trouve ses référents dans la macrostructure narrative décrite, à la suite d'autres, par J.M. Adam (1983).

La situation est moins simple avec le **texte explicatif** pour lequel il n'existe pas, à notre connaissance, de théorisation unanimement admise. Sans entrer dans le débat de savoir si ce qui caractérise ce type est son enjeu spécifique ou une structure textuelle propre, nous parlons à propos de son organisation sémantique de "macrostructure" explicative, par analogie avec la macrostructure narrative décrite par Adam (1983). Ce choix nous paraît pertinent, d'un point de vue didactique, pour faciliter des lectures parallèles et des analyses comparatives d'exemplaires de ces deux types [cf. tableau 3, pb 7].



Cette approche comparée de textes de types différents est également rendue possible par le choix du même cadre d'analyse des problèmes, en référence aux trois types d'opérations de Hayes & Flower (1980) et aux trois aspects de l'analyse des signes linguistiques de Morris (1974). Elle est facilitée par la référence commune à des points de vue théoriques sur l'énonciation et la modalisation (Benveniste, 1966), la progression thématique (Combettes, 1983).

### 3.2. Pluri-dimensionnalité d'un problème d'écriture

Nous entendons par là le fait qu'un problème d'écriture donné peut relever, en fonction de l'objectif de compétence visé, d'approches différentes et complémentaires qu'il est bon d'explicitier, comme le montre **l'exemple de la description et du dialogue dans le récit**. Dans les pratiques classiques de production d'écrits, l'insertion de descriptions et de dialogues est souvent considérée comme un atout valorisant le texte. Encore faut-il, pour éviter les descriptions purement ornementales et les dialogues artificiels, que le scripteur apprenne à savoir à quel(s) enjeu(x) de l'écrit ils correspondent et quel(s) problème(s) d'écriture ils posent.

En effet, l'introduction d'un dialogue ou d'une description dans un récit peut se poser en termes d'ordre pragmatique, c'est-à-dire de **fonctionnalité par rapport au projet d'écriture**, à propos du choix d'une stratégie discursive [cf. tableau 3, pb 3] : est-ce qu'une description (ou un dialogue) rendra le texte plus efficace ? Si oui, le problème resurgit avec la construction d'un schéma textuel (pb 8). Il sera alors abordé sous l'angle de la place de la description (ou du dialogue) et de sa **pertinence sémantique** par rapport à la situation de référence : est-ce bien le moment de décrire et que décrire ? Est-ce le moment de donner la parole aux personnages et que leur faire dire ? Le problème réapparaît, du **point de vue morpho-syntaxique**, lors de la mise en texte, par exemple (pb 12) pour choisir les verbes introducteurs du dialogue ou les procédés de qualification ou de détermination dans la description.

### 3.3. Transversalité/spécificité d'un problème d'écriture

L'intérêt de ce tableau est moins d'être un répertoire organisé de **savoirs notionnels** et de **savoir-faire**, répartis en fonction de leurs relations avec tel ou tel problème d'écriture, que d'illustrer, à l'aide d'exemples dont nous avons déjà souligné le caractère partiel et discutable, un principe : les enseignements concernant ces savoirs et ces savoir-faire se justifient à l'école primaire en grande partie en tant que **moyens pour résoudre des problèmes d'écriture** et son corollaire : la maîtrise d'écrits diversifiés passe par la capacité à sélectionner, parmi les ressources de la langue, celles qui concernent les problèmes spécifiques posés par la production de chacun d'eux.

On voit donc l'avantage qu'il y a, par exemple en observant dans des écrits lus les procédés de substitution, à distinguer ceux qui se rencontrent plutôt dans des écrits narratifs ou plutôt dans des écrits explicatifs [cf. tableau 4, pb 12]. Il en va de même à propos des temps et modes verbaux, des connecteurs, des organisateurs, ... Il ne s'agit pas d'affecter, de manière exclusive des contenus à des types de textes, mais de dégager, à partir d'observations d'écrits représentant un type donné, des régularités, des co-occurrences, des constantes. Ces caractéristiques constituent un ensemble de ressources que chaque scripteur peut utiliser dans le cadre des libertés et contraintes de la langue, en fonction de son projet personnel.

#### 4. VERS LA NOTION DE MODULE D'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

L'aboutissement naturel des réflexions précédentes conduit à l'élaboration de modules d'enseignement, dont le principe est simple [cf. 4.1], même si sa mise en œuvre ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement du français à l'école [cf. 4.2].

##### 4.1. Le principe du module [cf. tableau 4]

Le tableau 4 présente les bases de ce que pourrait être un module d'enseignement de la production d'écrits, prenant en compte les réflexions précédentes. Il associe, à des **problèmes d'écriture** (ici, à titre d'exemple, les problèmes 9, 10, 14 et 15 à propos du texte prescriptif) sélectionnés, par exemple, en fonction de besoins repérés dans des écrits d'élèves, des **objectifs** et des **contenus d'enseignement** correspondants. En relation avec eux, sont proposées des **situations-activités** à mettre en place dans la classe pour aider les élèves à atteindre les objectifs choisis : situations de **production d'écrits**, à trouver dans des projets liés à la vie de la classe ou en relation avec elle; situations de **lecture active**, dans le cadre d'une interaction lecture-écriture, dont le but est de repérer dans les écrits lus des indices (mise en page, organisateurs, vocabulaire, temps verbaux,...) à partir desquels le lecteur construit la signification de l'écrit, de les inventorier, de les classer, dans la perspective d'élaborer une représentation de plus en plus complète des caractères linguistiques du type d'écrit concerné. Cette représentation, constituée de savoirs notionnels et de savoir-faire mobilisés dans ces écrits peut se matérialiser sous forme d'un outil (liste récapitulative, tableau de synthèse, questionnaire,...) (7), qui met en cohérence ces savoirs dispersés et peut ensuite guider l'écriture et la réécriture des écrits à produire. Les observations faites au cours de ces lectures peuvent en outre constituer des corpus de faits linguistiques, à la base de futures **activités de structuration**, que nous évoquerons dans le développement suivant.

Les éléments proposés ici ne sont que des exemples. L'intérêt de ce tableau est surtout de constituer un cadre à l'aide duquel il est possible d'organiser, en fonction d'une durée prévue et d'objectifs définis, un ensemble cohérent d'activités, distinctes mais articulées entre elles et qui trouvent leur efficacité dans leur fonctionnalité.

Se trouvent ainsi rassemblés et organisés des éléments de réponse aux problèmes posés au début de l'article. La **notion de module**, telle que nous l'avons définie et illustrée prend en effet comme entrée un (des) problème(s) d'écriture et a pour visée l'acquisition ou le développement d'une ou de plusieurs des composantes de la compétence scripturale. Elle respecte le principe de **cohérence didactique** en permettant d'établir, entre savoirs et objectifs de compétence, des relations à la fois rigoureuses (quels savoirs mobiliser en vue d'assurer tels aspects de la compétence scripturale ?) et flexibles (un savoir donné peut concourir à des aspects divers de cette compétence). Dans le cadre de cette cohérence, la notion de module permet à l'enseignant d'agir sur des variables en jeu dans l'activité d'écriture (objectifs, contenus, situations) rendant ainsi possible une adaptation constante au contexte didactique (âge et expérience des élèves, projet d'écriture) et une continuité didactique au cours d'un cycle et - pourquoi pas ? - entre cycles.

## 4.2. Des difficultés dans la mise en oeuvre ?

La mise en oeuvre de ces propositions ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement de la production d'écrits à l'école. Nous évoquerons, sans les épuiser, les deux questions que les maîtres posent le plus souvent : faut-il organiser des modules dans une **progression** ? [cf. 4.2.1]; comment, dans le cadre des modules, organiser une **structuration** satisfaisante des savoirs des élèves ?

### 4.2.1. Modules et progression

La notion de progression est ancrée dans les représentations de l'école. Il est tentant, pour préserver la cohérence de l'enseignement dans la continuité des cycles, de chercher à organiser un ensemble de modules selon une progression qui conduirait les élèves, de cycle en cycle, de type de texte en type de texte, de problème d'écriture en problème d'écriture, vers "la" compétence scripturale. Un tel projet serait en contradiction autant avec les principes fondateurs de l'organisation en cycles qu'avec notre conception du savoir-écrire, compétence complexe, interactive [cf. tableau 1] et de son acquisition, évolutive. Préférons la notion de "**programmation**", qui renvoie à une organisation concertée, mais dont les paramètres, imprévisibles à long terme, restent au choix du maître. Une programmation, définie par le maître, prend en compte des variables [cf. supra 4.1] qu'il est seul à connaître et pouvoir maîtriser en vue d'une adaptation constante au contexte didactique. Dans cette perspective, des outils comme ceux que nous avons présentés lui donnent les moyens de choisir objectifs, contenus et situations d'enseignement pour construire le **cheminement le plus adéquat** au développement de la compétence scripturale de ses élèves. Par exemple, pour faire acquérir à de jeunes élèves l'importance de la prise en compte du destinataire, le projet d'écrire un texte prescriptif (notice de fabrication) est sans doute plus adéquat que celui d'écrire un conte ; mais avec des élèves plus grands, la même compétence pourra être développée avec la production d'histoires humoristiques.

### 4.2.2. Modules et structuration des savoirs

En favorisant les apprentissages occasionnels, l'organisation en modules risquerait de négliger une construction évolutive de savoirs de plus en plus structurés. C'est pourquoi, à côté de moments d'acquisitions "différées" (Jaffré, 1986), qui se réalisent dans les limites du projet d'écriture et qui permettent d'aborder et de résoudre des problèmes de langue en situation fonctionnelle, il est nécessaire de prévoir des activités "décrochées" (ou provoquées) "qui ont pour but de structurer les processus cognitifs en action dans les situations différées, au moyen d'interventions préparées par l'enseignant". Dans ces situations, les faits de langue sont considérés comme objets d'apprentissage, en vue de la construction de catégories d'analyse, de la découverte de règles de fonctionnement et de l'acquisition du métalangage approprié.

## EN CONCLUSION

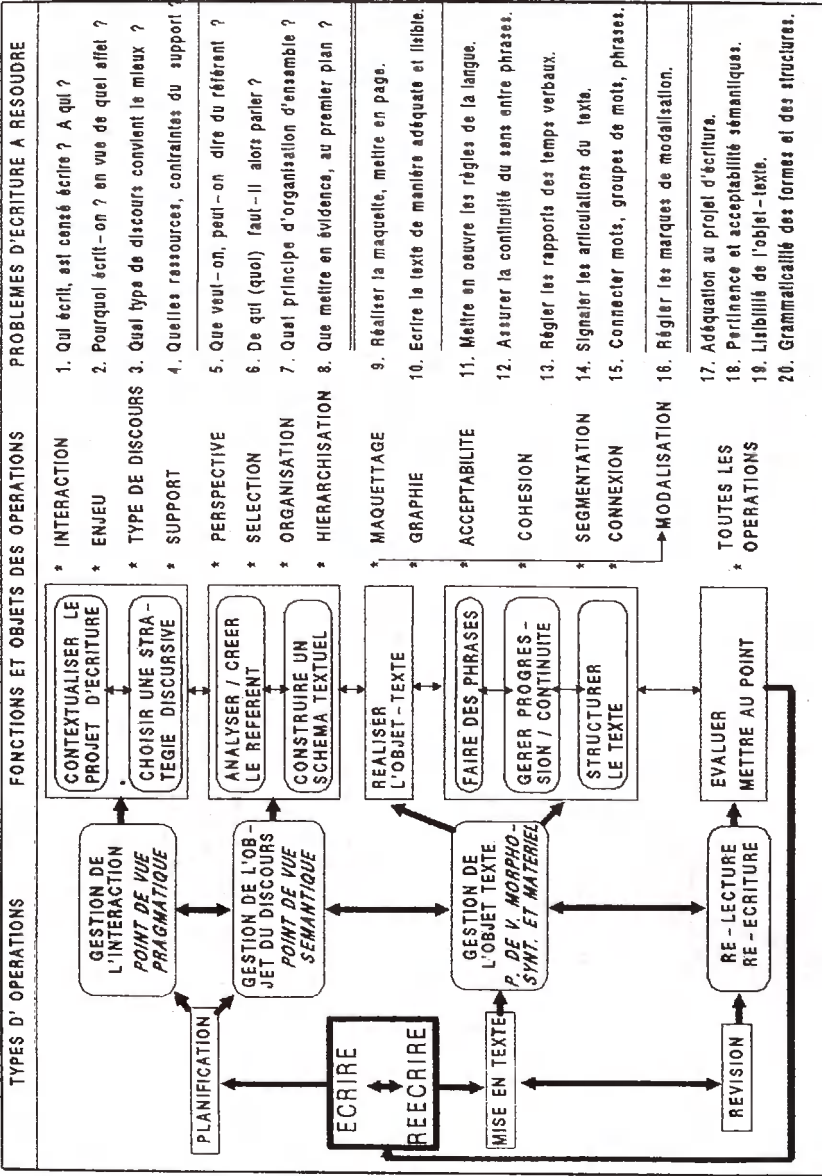
L'organisation de l'école en cycles s'inscrit dans une "nouvelle politique de l'école" qui veut "introduire plus de souplesse dans les apprentissages des élèves et dans l'organisation du travail des enseignants pour assurer une meilleure continuité de ces apprentissages" (3). Les travaux actuels sur la production d'écrits en explicitent la complexité. Une réflexion didactique sur ces travaux, motivée par le constat des difficultés des maîtres à enseigner le savoir-écrire, et rendue plus urgente par la mise en place des cycles nous a conduit à concevoir des outils qui facilitent la tâche des maîtres et des formateurs.

Sans perdre de vue la complexité de la compétence scripturale, qui se réalise dans la mise en oeuvre simultanée d'un faisceau de savoirs opératoires, appuyés sur des savoirs notionnels de divers ordre (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique), le maître doit organiser un enseignement qui prenne en compte les avantages de la durée et de la continuité permises par l'organisation en cycles, sans négliger la cohérence théorique et didactique nécessaire, tant à l'émergence des savoir-faire qu'à la maturation et à la structuration des savoirs notionnels concernés. Il s'agit en somme d'articuler les exigences du "cycle" de transformation (ou mieux de correspondances) entre savoirs et compétences avec celles de l'organisation de l'école en "cycles". Serait-ce encore la quadrature du cycle ?

mars 1992



1. ANALYSE DIDACTIQUE DU 'SAVOIR - ECRIRE' DES ELEVES



INRP - Groupe EVA		2. QUELS CONTENUS POUR QUELS OBJECTIFS ?		Périm - mai 1992
OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT		CONTENUS D'ENSEIGNEMENT		
DES COMPÉTENCES		DES SAVOIR-FAIRE	DES SAVOIRS NOTIONNELS	
<b>SAVOIR PLANIFIER</b> = contextualiser le projet d'écriture : 1 - définir les paramètres de la communication 2 - expliciter l'enjeu de l'écrit = définir une stratégie discursive : 3 - choisir un type de discours adéquat 4 - utiliser un support approprié = analyser / créer le référent : 5 - prendre du recul par rapport au référent 6 - sélectionner des informations selon : la nature du référent (réel ou fiction) ; l'enjeu, le point de vue adopté, ... = construire un schéma textuel : 7 - organiser les informations 8 - les hiérarchiser en fonction des choix précédents : con- texte, type de discours, support, référent		- les fonctions de l'écrit - les écrits sociaux et leurs enjeux - les types de discours et leurs enjeux - les paramètres de la communication : . énonciateur, destinataire, destinataire . situation : lieu, temps - les supports de l'écrit : ressources et contraintes - les modes d'énonciation et leurs marques - ... - les divers types de référents : . réel / imaginé . vécu / représenté - la macro-structure sémantique des divers types de textes (écrit explicatif, ...) - les techniques pouvant aider à analyser un référent . lecture sélective . prise de notes, résumé, . dessin, schéma - ...	- notions de : paragraphe, alinéa, ... . titre, sous-titre, légende, ... - marques de hiérarchisation : chiffres, lettres, traits, ... - graphie des lettres et des chiffres : majuscules / minuscules, arabes / romains, ...	
<b>SAVOIR METTRE EN TEXTE</b> = réaliser matériellement l'objet-texte : 9 - mettre en page 10 - adopter une écriture adéquate et lisible				

<p>== produire des phrases acceptables</p> <p>11</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en oeuvre et respecter les règles de la langue : morphologie syntaxique lexicale</li> <li>- en fonction de la situation d'écriture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- morphologie : . conjugaisons . marques du genre et du nombre</li> <li>- vocabulaire : sens des mots . relations de sens</li> <li>- syntaxe : constructions et accords</li> <li>- orthographe lexicale</li> <li>- ponctuation</li> <li>...</li> </ul>
<p>== assurer la continuité et la progression dans le texte :</p> <p>12</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser les procédés de substitution de référénciation</li> </ul> <p>13</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gérer l'emploi des temps et modes verbaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- substituts : . pronoms . synonymes, hyperonymes . périphrases, métaphores, . nominalisations</li> <li>- référénciations : articles, possessifs, démonstratifs</li> <li>- verbes : . temps (impair/passé simple, ...)</li> <li>. modes (indicatif, impératif, infinitif, ...)</li> <li>...</li> </ul>
<p>== manifester l'architecture du texte de manière à :</p> <p>14</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- guider le lecteur (en complément avec pbs 9 et 10) (en relation avec pbs 1, 2, 3, 4)</li> </ul> <p>15</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rendre compte de l'organisation du référent (en complément avec pb 8) (en relation avec pbs 5, 6, 7, 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- moyens linguistiques pour la rédaction de titres, légendes, ... : phrase nominale, infinitive, ...</li> <li>- rapport texte / illustration, schéma, ...</li> <li>...</li> <li>- mises en relief : grandeur des caractères, gras, italiques, soulignements, parenthèses, ...</li> <li>- organisateurs textuels, ponctuation, ...</li> <li>- connecteurs spatiotemporels, logiques</li> <li>...</li> </ul>
<p>== régier les marques de modalisation</p> <p>16</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- traduire sa propre relation au texte implication / non implication (en relation spécifique avec le pb 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lexique : dénotation / connotation</li> <li>verbes d'opinion, de sentiment, ...</li> <li>- qualification / détermination (adject., adverb.)</li> <li>- emploi des modes : subjonctif, conditionnel, ...</li> <li>- emploi des formes : passive, impersonnelle, ...</li> <li>- emploi des démonstratifs, ...</li> <li>...</li> </ul>
<p><b>SAVOIR REVISER</b></p> <p>== repérer des problèmes en cours d'écriture par le -lecteur</p> <p>17</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajuster le texte au projet (pbs 1 à 4)</li> </ul> <p>18</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- éliminer ambiguïtés, incohérences (pbs 5 à 8)</li> </ul> <p>19</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- améliorer la présentation (pbs 9 et 10)</li> </ul> <p>20</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rectifier erreurs de mise en texte (pbs 11 à 16)</li> </ul> <p>== choisir une 1<sup>re</sup>-écriture appropriée</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture sélective</li> <li>- tous les contenus de savoir ci-dessus</li> </ul>

INRP EVA	COMPÉTENCES	P/B	3. EXPLORATION CONTRASTIVE DE DEUX TYPES DE TEXTES	Prévia, mas 82
			TEXTE NARRATIF	TEXTE EXPLICATIF
CONTEXTUALISER LE PROJET D'ÉCRITURE	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un narrateur : individu ou groupe ? est / n'est pas personnage du récit ?</li> <li>→ emploi de "je" / "nous" / "il" ?</li> <li>Un destinataire : pair / non pair ? connu / non connu ?</li> <li>→ que sait-on de ses goûts, de ses intérêts ? qu'écrire pour le destinataire, lui plaire ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ÉCRIT PAR ?</li> <li>Un auteur—écrivain : identité / anonyme ?</li> <li>→ emploi de procédés d'impersonnalisation</li> <li>ÉCRIT POUR ?</li> <li>→ que sait-il sur le sujet ? que veut-il savoir ? que lui dit-il pour qu'il comprenne ?</li> </ul>	
CHOISIR UNE STRATÉGIE DISCURSIVE	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour distraire, plaire, amuser... ?</li> <li>→ choix du titre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>EN VUE DE QUEL EFFET ?</li> <li>→ Pour faire comprendre, aider à faire ? ...</li> <li>→ choix des titres et sous-titres</li> </ul>	
ANALYSER / CREEER LE REPERENT	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réécrit : comment plaît / intéresse ?</li> <li>→ texte avec / sans descriptions, dialogues ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SOUS FORME DE ?</li> <li>→ Explication : comment faire comprendre ?</li> <li>→ texte avec / sans illustrations, schémas ?</li> </ul>	
CONSTRUIRE UN SCHEMA TEXTUEL	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstruire une hiérarchie :</li> <li>→ éléments de l'intigue ;</li> <li>→ le conflit principal est-il explicite ?</li> <li>→ acteurs définis : héros ; objet de la quête ; adjuvants ; opposants ?</li> <li>→ l'histoire est-elle complétée ?</li> <li>→ qualités de l'intrigue :</li> <li>→ personnages cohérents avec l'action ?</li> <li>→ pas de contradiction entre événements ?</li> <li>→ rapport état final / état initial</li> <li>→ descriptions et dialogues : quelles informations ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ÉCRIT SUR ?</li> <li>→ page de cahier, de classeur individuel ? feuille de papier standard ? ou bien : album, livret ? ...</li> <li>→ fiche individuelle / collective ? affiche ? ...</li> </ul>	
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principe organisateur : trouve-t-il dans le texte les types d'informations attendus ?</li> <li>→ en référence aux éléments de la macro-structure narrative : état initial / déclenchement / actions / équilibre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DE QUOI S'AGIT-IL ?</li> <li>→ Expliquer un phénomène, un mécanisme...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ nature du problème :</li> <li>→ à quelle(s) question(s) faut-il répondre ?</li> <li>→ le problème principal est-il bien défini ?</li> <li>→ par quels moyens ? (textes, schémas, illustrations ?)</li> <li>→ l'explication est-elle complète ?</li> <li>→ relations et exactitude des informations :</li> <li>→ informations justes ?</li> <li>→ exemples pertinents ?</li> <li>→ illustrations adéquates, schémas exacts ?</li> <li>→ répétition texte—image</li> </ul> </li> </ul>	
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hiérarchisation sémantique : les informations sont-elles traitées en fonction de leur importance ?</li> <li>→ distinction premier plan / arrière plan ?</li> <li>→ pertinence de la place des descriptions ? des dialogues ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>QUELLE ORGANISATION D'ENSEMBLE ?</li> <li>→ en référence aux éléments de la macro-structure explicative : questionnement—problématisation / explication / résolution / conclusion</li> <li>→ répétition en schémas / sous-thèmes</li> <li>→ distinction explication / exemple</li> <li>→ distinction fait général / cas particulier</li> </ul>	



<p>REALISER L'OBJET - TEXTE</p>	<p><b>AFFICHER LA VISEE ET L'ORGANISATION DU TEXTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>" La mise en page et les aspects graphiques : facilitant - ils la lecture ? la compréhension ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- distribution en paragraphes</li> <li>- marques spécifiques de dialogue</li> <li>- rôle des illustrations</li> </ul> </li> <li>" Qualité de la graphie : forme des lettres et des chiffres, majuscules, ...</li> </ul>
<p>PRODUIRE DES PHRASES</p>	<p><b>ASSURER L'ACCEPTABILITE DES PHRASES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>x Respect des règles morpho-syntaxiques de la langue : orthographe, accords, concordances, ...</li> </ul>
<p>ASSURER PROGRESSION ET CONTINUITE</p>	<p><b>GERER LA COHESION INTERNE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>" La progression thématique : est-elle adaptée au type d'écrit ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>-&gt; Procédés de substitution : (en plus des synonymes et des pronoms (personnels, indéfinis) : des périphrases ? des métaphores ?</li> </ul> </li> <li>" Présence utile de procédés spécifiques du type d'écrit :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogues : insertion (verbe introducteur)</li> <li>- description / poses : qualification, détermination</li> </ul> </li> <li>" Temps verbaux caractéristiques :             <ul style="list-style-type: none"> <li>= imparfait / passé simple ?</li> <li>= présent / passé composé ?</li> </ul> </li> <li>" Temps verbaux privilégiés             <ul style="list-style-type: none"> <li>= explicatifs (par ex. sous forme de notes)</li> <li>= reformulations</li> <li>= Tempers verbaux privilégiés</li> <li>= présent / passé composé ?</li> <li>= futur antérieur ?</li> </ul> </li> </ul>
<p>STRUCTURER LE TEXTE</p>	<p><b>MANIFESTER L'ARCHITECTURE DU TEXTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>" Titre : nom propre / nom commun phrase nominale / verbiale</li> <li>" Les organisateurs textuels et connecteurs : sont-ils caractéristiques du type de texte ?             <ul style="list-style-type: none"> <li>= un jour, soudain, tout à coup, ...</li> </ul> </li> <li>" Les connecteurs leter et inter- phrastiques             <ul style="list-style-type: none"> <li>= et, mais, ... alors, puis, ensuite, ...</li> </ul> </li> <li>" Titres et sous-titres : Questions nominatives</li> <li>= par exemple, premièrement, d'abord, ...</li> <li>= si, parce que, afin de ...</li> <li>= car, or, donc, ...</li> </ul>
<p>MODALISER</p>	<p><b>REGLER LES MARQUES DE MODALISATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>" Marques d'implication du scripteur :             <ul style="list-style-type: none"> <li>= adjectifs, noms subjectifs, évalutifs, ...</li> <li>= verbes, adverbes d'opinion, de sentiment, ...</li> </ul> </li> <li>" Marques d'effacement de l'énonciateur             <ul style="list-style-type: none"> <li>= infinitif, forme passive, "on", ...</li> </ul> </li> </ul>

4. EXPLORATION (PARTIELLE) D'UN TYPE DE TEXTE : LE TEXTE PRESCRIPTIF

Privas, mars 92

INRP EVA

Pb. DE COMPETENCES	OBJECTIFS	CONTENUS DE SAVOIRS / SAVOIR FAIRE	SITUATIONS - ACTIVITES	
			PRODUCTION	LECTURE
9	* savoir mettre en texte	= savoir mettre en page	* notices de fabrication (en liaison avec travaux manuels, technologie)	* Lecture d'écrits présents tant des caractéristiques
10	= réaliser matériellement le texte	* notions de: paragraphe aligné, titre, sous-titre légende,...	* notices d'entretien (pour petits élevages)	- semblables à celles de l'écrit à produire
14	= afficher la visée de l'écrit par des indicateurs appropriés	= savoir organiser	* notices d'utilisation (de la bibliothèque, d'un coin atelier,...)	- différentes de celles de l'écrit à produire
15	= manifester l'architecture du texte par la mise en page l'organisation du texte à ses divers niveaux	* types de codages pour hiérarchiser : chiffres, lettres, tirets,...	* règlement concernant la vie de la classe (utilisation des ballons, organisation des services,...)	→ Ces activités peuvent déboucher sur la fabrication d'outils aide - mémoire.
		= savoir exprimer relations enchaînements,...	* règles de jeux	* conjugaison : Infinitif ↔ Impératif
		* procédés contribuant à exprimer but, cause, temps, condition, ...	* ...	* listage d'organiseurs fréquents dans le type à un autre
		* notions de: conjonction, préposition, adverbe,...	Ces activités peuvent servir de point de départ à des activités de structuration	* exercices sur les nominalisations
		* nominalisations,...		* ...

## NOTES

1. On trouvera des informations sur la problématique et les résultats des recherches du Groupe INRP "Pratiques d'évaluation des écrits" (dit EVA) dans "Repères" n° 63, 66, 71, 73, 79, "Objectif Ecrire", par C. Garcia-Debanc et l'équipe de Lozère (CDDP de Mende, 1986), "Ecrire et réécrire", par G. Turco et l'équipe de Rennes (CRDP de Rennes, 1988), "Evaluer les écrits à l'école primaire", par le Groupe EVA, J. Gadeau et Colette Finet, Paris, INRP-Hachette, 1991.
2. Cf. par exemple les Actes des deux derniers colloques de la DFLM : "Apprendre/enseigner à produire des textes écrits", dir. : J.L. Chiss, De Boëck-Université, 1988, et "Diversifier l'enseignement du français écrit", dir.: B. Schneuwly, Delachaux & Niestlé, 1990.
3. Des lectures critiques du tableau au sein du Groupe EVA et des utilisations en formation ont conduit à quelques modifications concernant la mise en texte et visant à le rendre plus cohérent :
  - un type d'opérations, objet d'apprentissage important, est introduit : "Fabriquer un objet textuel", qui regroupe des opérations d'ordre sémiotique et ajoute les problèmes 14 et 15 dans la mise en texte et le problème 20 dans la révision ;
  - l'ordre de présentation des opérations de mise en texte est inversé pour coller de plus près à la réalité de l'acte d'écriture (bien qu' il n'y ait aucun ordre obligatoire dans les opérations) ;
  - la mise en page du tableau dans ce secteur tente de montrer que la modalisation est une opération qui peut se manifester, dans la mise en texte, "au travers" de toutes les autres.
4. Cette hypothèse n'est pas nouvelle : elle est l'un des fondements de la dialectique "libération du langage - structuration de la langue", développée dans le "Plan de rénovation pour l'enseignement du français à l'école élémentaire" il y a plus de 20 ans ! (cf. l'article de H. Romian, dans ce numéro de "Repères").
5. Des exemples dans "Evaluer les écrits à l'école primaire". Groupe EVA, J. Gadeau, C. Finet. INRP-Hachette, 1991.
6. L'expression nous a été suggérée par H. Romian.
7. Sur la notion d'outil et son rôle dans l'enseignement de l'écrit, cf. J. Gadeau : "Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation", in "Repères" n° 79. INRP, 1989.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. (1983). *Le texte narratif*. Nathan.
- BENVENISTE E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- COMBETTES B. (1983). *Pour une grammaire textuelle - La progression thématique*. De Boeck-Duculot.
- DIRECTION DES ECOLES (1991). *Les cycles à l'école primaire*. Hachette.
- DABÈNE M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". *Repères* n° 4, Paris, INRP.
- FABRE C. (1991). "La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits". *Repères* n° 4. INRP.
- GREIMAS A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Seuil.
- HAYES & FLOWER (1980). "Identifying the organization of writing processes" in Gregg & Steinberg (Eds) : *Cognitive process in writing* (1980), Hillsdale, Erlbaum.
- HAYES & FLOWER (1987). "Cognitive process in revision". in Rosenberg (Ed) : *Reading, writing, and language learning: advances in applied psycholinguistics*, Cambridge.
- JAFFRÉ J.P. (1986). "Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe", in *Communiquer ça s'apprend. Rencontres pédagogiques*. INRP.
- LEBETTRE & VERNAY (1960) : *Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire 1er degré*. Paris, Bourrellet.
- MAS M. (1991). "Savoir écrire, c'est tout un système !". *Repères* n° 4. INRP, 1991
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1985) : *Ecole élémentaire. Programmes et instructions*. CNDP.
- MORRIS (1974). "Fondements de la théorie des signes". *Langages* n° 35, Paris, Larousse.
- TURCO G. (1987). "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits des élèves". *Repères* n° 71.