

# ÉCRIRE ET RÉÉCRIRE EN CLASSE, POUR QUOI FAIRE ?

## Finalisation des écrits et critères de réécriture

André SÉGUY  
IUFM d'Aquitaine - Agen, INRP Équipe REV

---

**Résumé :** Cet article propose une réflexion articulée autour de deux points :

- la nature d'un paramètre didactique sans doute essentiel, le statut de l'écrit et donc sa finalisation dominante dans la vie de la classe. La nécessaire référence aux types d'écrits et types de textes n'est pas suffisante pour définir de manière didactiquement pertinente des catégories d'écrits ; une tentative de classement des écrits des élèves est donc proposée ;
- les conséquences qui en découlent dans le domaine de la réécriture. Quelles finalisations pour la révision-réécriture ? Comment se prennent les décisions didactiques lorsque la focalisation est faite sur les opérations de révision ? Que deviennent les critères, les procédures et les outils ?

---

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des travaux du Groupe EVA (INRP, Évaluation des écrits des élèves), prolongés par ceux du Groupe REV-INRP. L'article de Gilbert Turco, Sylvie Plane et Maurice Mas précise l'état de la recherche REV (voir, ici-même, Turco, Plane, Mas et la bibliographie donnée en fin d'article).

Nous nous proposons de présenter le problème pris en charge par le Groupe REV-INRP d'Agen, l'étude d'un paramètre sans doute décisif de la didactique de la production d'écrits, et de la réécriture en particulier. Ce paramètre, d'ordre pragmatique, est constitué par le **statut de l'écrit** et donc sa finalisation dominante dans la vie de la classe. L'objet principal de l'article est un travail de conceptualisation et de modélisation, d'ordre praxéologique, qui procède du travail des classes et y retourne. Parmi les problèmes en cours de résolution : quelle catégorisation des écrits des élèves opérer ? selon quels principes ? en quoi la catégorisation proposée peut-elle éclairer les choix didactiques de la réécriture et de son apprentissage ?

Une tentative de classement des écrits des élèves en classe sera d'abord proposée, la nécessaire référence aux types d'écrits et types de textes n'étant pas suffisante pour définir de manière didactiquement pertinente les multiples catégories d'écrits produits au cours d'activités aux enjeux diversifiés. Seront ensuite envisagées les conséquences qui en découlent, dans le domaine de la révision-réécriture. Quelles finalisations pour la réécriture ? Comment se prennent les décisions didactiques lorsque la focalisation est faite sur les opérations de révision ? Que deviennent alors les critères, les procédures et les outils ?

## 1. LA FINALISATION DES ÉCRITS : UN PARAMÈTRE ESSENTIEL POUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE-RÉÉCRITURE

### 1.1. Du projet d'écriture à une tentative de classement des écrits

Dans le cadre d'une pédagogie de type constructiviste, en cohérence avec le choix de l'évaluation formative, écriture et réécriture s'inscrivent dans une démarche de projet. Ce choix didactique cardinal de la recherche EVA n'est pas remis en question. Il apparaît toutefois nécessaire d'affiner la définition des tâches d'écriture proposées aux élèves : toutes ne sont pas de même nature, ne sont pas orientées vers un même but, même si elles prennent sens dans la dynamique unifiante du projet.

#### 1.1.1. *Projet d'écriture et finalisation des écrits*

Le projet d'écriture est, en l'état actuel des pratiques, l'objet d'une double interrogation. D'une part, de nombreux enseignants ont tendance à ne considérer comme écriture en projet que la production de textes destinés à un lecteur extérieur à la classe, voire à l'école, ce qui donne du projet une image «canonique» inexacte à bien des égards, à la fois réductrice et exigeante à l'excès. D'autre part, certains concepts empruntés à la psychologie cognitive (clarté cognitive, notamment), la réflexion pédagogique sur les notions voisines et connexes de projet et contrat (Burguière, 1987 ; Bru et Not, 1987) montrent la nécessité de clarifications.

Il apparaît que ce qui détermine la pratique du travail en projet, ce n'est pas la série d'exigences souvent posées : écrits sociaux non scolaires, communication à un destinataire extérieur à la classe, tâche étalée sur une durée assez longue avec des phases formalisées (négociation, réalisation, communication, évaluation...). Ces éléments peuvent être présents, et ils le sont fréquemment, mais au titre de paramètres pédagogiques. La richesse polysémique du mot «projet» entraîne en outre des confusions. Dans le domaine qui nous intéresse, le terme désigne à la fois un modèle didactique de pratique scolaire (exemple de projet d'écriture : écrire une lettre de commande adressée à un destinataire réel), et l'enjeu perçu par l'élève de toute situation scolaire (qu'est-ce que je suis en train de faire, et pour quoi ?). C'est la seconde acception qui semble fonder la notion de «pédagogie de projet» : le trait didactique pertinent est la finalisation de l'activité, qui établit le statut du travail sur le texte, en réponse à des questions simples. Quelle est l'utilité de ce que j'écris ? A quoi sert le travail que je fais ? On peut considérer qu'il y a travail en projet à partir du moment où l'enfant peut apporter une réponse à peu près concrète à des questions de ce type. Ce qui entraîne deux conséquences. Pour le maître, la nécessité ne pas confondre «travail en projet» et «pratique de la communication». Certes, c'est la communication qui constitue le socle fondamental des pratiques langagières orales et écrites. Mais si toute activité d'écriture comporte en même temps un enjeu de communication et un enjeu d'apprentissage, la finalité de telle tâche précise demande à être spécifiée. Chez l'élève, la conscience de l'utilité et du rôle des tâches dans la construction des apprentissages.

Il y a donc, dans le cadre complexe de la tâche finalisée que constitue le projet d'écriture, des moments différents, avec leurs finalisations spécifiques ; il existe également des tâches d'apprentissage articulées à un projet de communication, mais qui prennent une place et un statut différent (Djebbour, 1986). On se propose ici de classer les différentes tâches d'écriture proposées aux élèves, d'après le paramètre prioritaire de leur finalisation.

### **1.1.2. Principes d'un classement possible des écrits des élèves**

Nous ne retenons ici que les activités de production d'écrits fonctionnant dans une perspective constructiviste, selon l'indicateur évoqué ci-dessus : activités dont la finalité est claire pour les élèves. Sont exclues des activités qui, certes, constituent des «projets pédagogiques» pour les maîtres, justifiées par des objectifs, mais dont l'utilité échappe aux élèves (exercices et leçons obéissant à la double logique d'un emploi du temps hebdomadaire découpé en tranches de grammaire / vocabulaire / orthographe / conjugaison / expression écrite, et d'une progression imposée par l'application fidèle d'un manuel...)

Les catégories d'écrits font généralement référence à des types d'écrits sociaux, scolaires et non scolaires : recettes, contes, résumés, comptes rendus, rédactions... Pour autant, la pertinence n'est pas prioritairement celle des types d'écrits, elle est celle des finalisations. La centration n'est pas faite sur le seul texte produit, mais sur l'enjeu qui lui donne sens. Il existe certes une corrélation forte entre enjeu et type d'écrit : une rédaction et une lettre sont, par nature, porteuses d'enjeux différents ! Mais, pour prendre l'exemple de la lettre, on voit bien que ce n'est pas la même chose d'écrire une lettre à un correspondant dont on attend une réponse, et d'écrire une lettre pour apprendre à écrire une lettre. On peut faire l'hypothèse que la finalisation joue un rôle important dans la représentation, et, corollairement, la réalisation des tâches d'écriture et de réécriture, et que le fait de l'explicitier ou non constitue un paramètre didactique important.

Le tableau de classement proposé *infra* retient donc des activités d'écriture qui «font sens» pour l'élève. Les trois entrées horizontales (écrits d'interaction sociale - écrits littéraires - écrits outils de travail) et les deux colonnes (enjeu social - enjeu d'apprentissage) définissent six catégories qui correspondent à des **finalisations dominantes**. On ne saurait perdre de vue que chaque projet d'écriture comporte des enjeux qui relèvent souvent de plusieurs catégories ; la communication, écrite ou orale, n'est jamais unidimensionnelle ! Il ne s'agit donc pas de finalisations exclusives, mais de l'enjeu perçu comme principal, parce que c'est lui qui donne sens à la tâche d'écriture et au texte produit, qui définit le statut de l'écrit, et donc ses représentations, la manière de le planifier, le mettre en texte et le réviser. Les frontières entre catégories permettent de clarifier les enjeux mais elles restent perméables. Les pointillés qui les figurent insistent sur le danger qu'il y aurait à considérer ces séparations comme étanches, et donc à réduire, voire caricaturer les fonctionnements didactiques.

### 1.2. Classement des écrits des élèves selon leur finalisation dominante dans la vie de la classe

	ENJEU DOMINANT DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE :	
	① ENJEU SOCIAL (écrire pour communiquer, créer, agrl...)	② ENJEU D'APPRENTISSAGE (écrire pour apprendre à écrire : activités décrochées ou différées)
<p><b>A</b></p> <p><b>ÉCRITS D'INTERACTION SOCIALE</b></p> <p>(écrits pour informer, convaincre, agir, faire agir sur le monde...)</p>	<p><b>A①</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recettes, modes d'emploi, notices, règles du jeu... (écrits prescriptifs)</li> <li>- lettres diverses, affiches, interviews... (écrits informatifs et argumentatifs)</li> <li>- articles (presse), comptes rendus... (écrits documentaires, informatifs et explicatifs, parfois narratifs)</li> </ul>	<p><b>A②</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- essais pour apprendre à produire des écrits de communication (ex : écrire une recette pour apprendre)</li> <li>- écrits d'entraînement pour un apprentissage spécifique (ex : transformer un récit en recette)</li> </ul>
<p><b>B</b></p> <p><b>ÉCRITS LITTÉRAIRES</b></p> <p>(écrits pour créer, nourrir l'imaginaire, jouer avec les mots, travailler sur le langage...)</p>	<p><b>B①</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contes et récits (écrits narratifs de fiction)</li> <li>- portraits, descriptions, fiches d'identification de personnages... écrits «intermédiaires» pouvant constituer des mini-projets plus ou moins autonomes (écrits descriptifs)</li> <li>- écrits produits en ateliers d'écriture, jeux d'écriture...</li> <li>- poèmes (écrits poétiques)</li> </ul>	<p><b>B②</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- essais pour apprendre à produire des écrits littéraires (ex : écrire un récit de fiction)</li> <li>- genres scolaires «littéraires» identifiés et travaillés comme tels (ex : rédactions, etc.)</li> <li>- écrits d'apprentissage spécifiques, décrochés ou différés (ex : terminer un conte, faire une introduction, changer le point de vue...)</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <p><b>ÉCRITS OUTILS DE TRAVAIL</b></p> <p>(écrits pour organiser le travail, faciliter l'écriture, faire progresser la construction des savoirs, dans toutes les disciplines)</p>	<p><b>C①</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- affiches, listes, calendriers... (écrits permettant le pilotage des projets, l'organisation de la vie de la classe)</li> <li>- réserves de matériaux pour écrire (réservoirs de mots, banques...)</li> <li>- outils spécifiques d'un projet (règles d'écriture, fiches outils, schémas, plans, canevas...)</li> <li>- fiches de synthèse (ex : les verbes dans les recettes ; écrits en JE / écrits en IL ; les façons de présenter un tableau ; pour comprendre un énoncé de problème...)</li> <li>- grilles d'évaluation (ex : savoir écrire une lettre, un conte des origines, un énoncé de problème, savoir faire un plan, savoir résoudre un problème...)</li> <li>- prises de notes, résumés, «traces écrites», comptes rendus d'observations, énoncés de problèmes, etc. (outils pour écrire et apprendre à écrire, outils au service de la construction des savoirs dans toutes les disciplines)</li> </ul>	<p><b>C②</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- essais et exercices pour apprendre à produire des écrits outils de travail :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- prise de notes</li> <li>- confection de fiches</li> <li>- construction de schémas</li> <li>- construction de tableaux</li> <li>- élaboration de grilles</li> <li>- ...</li> </ul> </li> <li>- essais et exercices pour apprendre à produire des genres scolaires, identifiés et travaillés comme tels :                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- énoncés de problèmes</li> <li>- solutions de problèmes</li> <li>- ...</li> </ul> </li> </ul>

### **1.3. Les catégories définies par le tableau de classement des écrits**

#### **1.3.1. *Écrits d'interaction sociale, écrits littéraires et écrits outils de travail***

Les entrées horizontales du tableau classent les écrits en trois familles, définies par leur finalisation dominante.

**Les écrits d'interaction sociale** constituent la base des projets d'écriture, selon la représentation courante du schéma de communication : ils s'adressent à un destinataire réel, le plus souvent extérieur à la classe, qu'il s'agit d'informer, convaincre, faire agir ou réagir...

Ils comprennent en premier lieu des textes de type prescriptif : recettes, modes d'emploi, fiches de fabrication, règles du jeu, dont l'enjeu social évident est de mettre le lecteur en mesure de mener à bien la réalisation sur laquelle porte l'écrit. Ils comprennent également des catégories d'écrits entrant aussi bien dans la correspondance que dans le journal scolaire ou toute autre forme de communication : lettres diverses (de demandes, de commandes, de communication personnelle...), articles (faits divers, reportages, annonces, interviews...), affiches et prospectus, comptes rendus... C'est la définition de l'effet à produire sur le ou les destinataires qui permet de choisir la stratégie discursive, notamment les types des séquences textuelles (Groupe EVA, 1991, p.105). Par exemple, à partir d'un même référent (voyage scolaire), on peut écrire des lettres de demande (informatives et argumentatives), des comptes rendus pour le journal d'école (narratifs chroniques et anecdotiques), des reportages pour une exposition (descriptifs, informatifs, et même explicatifs), etc.

La finalisation dominante de cette famille d'écrits est donc centrée sur le destinataire. Opérations de planification et d'écriture s'organisent à partir de cette focalisation. La révision suppose une attention portée aux réactions du lecteur, qu'elles soient effectives ou anticipées.

**Les écrits littéraires** sont prioritairement centrés sur le texte lui-même. Même si on écrit toujours pour quelqu'un, la logique de l'écriture d'un conte, d'un poème... réside dans les fonctionnements internes de l'objet à produire, dans le travail ou le jeu avec la langue et les structures textuelles. Certes, les écrits littéraires comme les écrits d'interaction sociale supposent un lecteur, réel ou virtuel, dont on postule les réactions. Mais la finalisation fondamentale n'est pas de même nature : la régulation essentielle de l'écriture-réécriture de la recette suppose une décentration de l'auteur vers le lecteur : quelles informations lui sont indispensables ? comment les présenter de façon que ne subsiste aucun risque d'erreur ?... En revanche, l'écriture du conte ou du poème se centre prioritairement, non sur le lecteur, mais sur l'objet textuel lui-même. Ce sont les caractéristiques, les traits de fonctionnement du texte à créer qui constituent la visée essentielle, même s'il n'est question d'exclure ni le plaisir du lecteur, dont l'auteur anticipe les réactions, ni le plaisir de l'auteur, son goût pour les mots, les images... qui débordent largement l'efficacité ordinairement attendue sur le destinataire d'un message à visée essentiellement informative.

Font partie des «écrits littéraires», outre les récits de toute nature (contes, récits réalistes, de fiction, etc.), les essais poétiques, qui peuvent prendre des formes extrêmement diverses : de «jeux poétiques», dont la portée est généralement limitée, à des ateliers d'écriture plus ambitieux et jusqu'à des créations qui engagent profondément l'auteur, son rapport au langage et son rapport au monde.

Entrent également dans cette catégorie les «écrits intermédiaires», écrits courts qui s'intercalent entre les activités d'un projet de plus grande envergure ; ainsi, à l'occasion de l'écriture d'un conte, on peut produire des textes, en rapport avec le conte lui-même, mais qui ne seront pas intégrés au produit final, - sinon sous forme d'annexe -, et qui acquièrent une sorte d'autonomie : fiches de qualification ou portraits de personnages, descriptions, dialogues, chansons, formulettes et comptines...

On constate que les écrits littéraires énumérés ci-dessus appartiennent à des «genres socio-empiriques» fort différents. Certains d'entre eux appartiennent à la littérature (contes de toutes sortes, récits réalistes, nouvelles..., poèmes pouvant prendre des formes fixes ou libres...). D'autres relèvent des écrits scolaires, qui peuvent d'ailleurs connaître des formes traditionnelles ou renouvelées. Par exemple, le portrait constitue un sujet classique de rédaction ; il peut aussi être l'objet d'un travail s'inscrivant dans une logique didactique autre (Tauveron, 1993).

**Les écrits outils de travail** pourraient logiquement former un sous-ensemble des écrits d'interaction sociale. Leur importance quantitative et leur rôle particulier dans la vie de la classe leur donnent un statut qui les constitue en catégorie spécifique. En effet, c'est leur utilité dans la construction des savoirs des élèves qui en fonde le fonctionnement : organiser le travail et la vie de la classe, faciliter les tâches, structurer les activités d'apprentissage en français et dans les autres disciplines. La production de ces écrits, révision incluse, suppose que leur finalisation soit perçue par des élèves acteurs de leurs propres apprentissages, dans le cadre d'une démarche de type constructiviste. On peut aller jusqu'à émettre l'hypothèse que leur présence et surtout leur mise en œuvre fonctionnelle dans une classe constituent des indicateurs d'une pédagogie de type constructiviste.

Il peut s'agir d'affiches élaborées collectivement afin de piloter la conduite des projets, organiser les activités de la classe, en français et dans les autres disciplines, en leur donnant sens et cohérence : calendrier des projets, tâches à accomplir et échéances, liste des matériaux à réunir, des apprentissages à réaliser...

Les outils pour écrire et apprendre à écrire prennent des formes extrêmement diversifiées : réserves de matériaux (réservoirs de mots, de verbes, de formes grammaticales fréquentes...), liste des «règles d'écriture» définies pour produire le texte en projet, fiches-outils de toute nature, du schéma narratif aux traits de fonctionnement retenus pour tel ou tel autre type textuel. Une place particulière est à accorder à deux types d'écrits qui visent à clarifier les apprentissages, en permettant de fixer et évaluer les savoirs en construction. Il s'agit de ces éléments essentiels de régulation, fabriqués par les élèves eux-mêmes : fiches de synthèse (les critères du conte fantastique ; les verbes dans les recettes ; les titres des récits ; passé simple et imparfait ; écrits en JE et écrits en

IL ; etc.) et grilles de critères permettant l'évaluation formative (sur les outils, voir Groupe EVA, 1991 ; Garcia-Debanc, 1986 ; Turco, 1988 ; Gadeau, 1989).

Enfin, les écrits outils de travail incluent tous les écrits scolaires, au service de la construction des savoirs, en français et dans les autres disciplines. C'est le cas des affiches réalisées en petits groupes pour communiquer un travail de recherche en mathématiques, de l'écriture, individuelle ou en groupes, d'énoncés de problèmes, et aussi de ces «traces écrites» dont le statut didactique est parfois ambigu, leur finalisation n'étant pas toujours perçue avec clarté par les élèves. Dans le pire des cas, elles relèvent d'un rituel qui oblige à clôturer toute leçon d'un «résumé», appelé parfois «compte rendu», souvent à l'initiative du maître. Dans le modèle pédagogique de type appropriatif retenu ici, elles font partie intégrante de la construction des savoirs, et donc engagent l'activité de l'élève vers la production d'écrits à part entière.

Se trouvent ainsi définies trois grandes familles, qui recoupent certes des catégories relevant de genres socio-empiriques ou de types de discours déjà organisés en typologies. La pertinence didactique choisie ici opère des regroupements quelque peu différents : c'est le statut de l'écrit dans la vie de la classe qui organise les catégories.

### **1.3.2. Enjeu social et enjeu d'apprentissage**

Les deux colonnes du tableau permettent de distinguer, pour chaque famille d'écrits, deux enjeux différents, enjeu social et enjeu d'apprentissage, à définir tous les deux dans le cadre scolaire. Si la finalisation dominante est différente, il ne faudrait pas tomber dans une dichotomie sommaire, faisant oublier que c'est la logique pédagogique et didactique d'ensemble qui met en perspective les enjeux spécifiques. Dans le cadre de la pédagogie constructiviste, les interactions sont nombreuses et riches, la dynamique entre communication et apprentissage est complexe. Les écrits d'interaction sociale induisent des apprentissages par le faire (expérientiels), qui sont premiers. Les écrits d'apprentissage procèdent d'interactions sociales qui permettent de construire des savoirs opératoires et conceptuels. (Sur ce point, voir Romian, 1987 et 1989, ainsi que Djebbour, 1986). Il n'est pas question d'opposer ici, de quelque manière que ce soit, deux catégories d'activités dont les logiques seraient exclusives l'une de l'autre, ce qui aboutirait à un modèle didactique dépassé, établissant une ligne de partage entre des activités finalisées et motivées (dites «de communication») et des activités d'apprentissage pensées par le maître ou le manuel, en espérant que des transferts (bienvenus et quelque peu magiques) permettraient aux élèves de construire des compétences opératoires. Répétons qu'il s'agit de finalisations dominantes qui, pour être articulées, ne sauraient être confondues, et que notre objectif est ici de rechercher des principes pragmatiques organisateurs de l'activité d'écriture, permettant de dégager un paramètre pertinent quant à la réécriture..

**L'enjeu social** finalise directement l'écriture vers l'utilisation du texte produit en classe : par exemple, on écrit une recette pour permettre à un lecteur de réaliser une préparation culinaire ; on fabrique une fiche-outil pour écrire un conte...

Écrits d'interaction sociale, écrits littéraires et écrits outils de travail sont produits selon la finalisation sociale qui justifie leur choix et leur fonctionnement interne.

**L'enjeu d'apprentissage** concerne une catégorie plus délicate à cerner. Sa définition ne réside ni dans le type des écrits eux-mêmes, ni dans leur finalisation habituelle, mais dans un enjeu dont les élèves peuvent avoir une conscience explicite. Il s'agit d'écrits dont la fonction première est d'apprendre. Leur finalisation est centrée sur les savoirs, savoir-faire, compétences à construire. D'où une première centration sur des problèmes d'écriture - réécriture à résoudre. Mais comme l'élève est acteur de cette résolution, la centration se fait aussi sur l'élève lui-même : par rapport à telle compétence, où peut-il se situer ? Nous sommes dans la logique de l'évaluation formative.

On trouve dans la deuxième colonne les écrits des trois catégories précédentes, abordés avec une finalisation d'apprentissage explicite. Ainsi, la pratique d'un écrit d'interaction sociale se centre sur le résultat de la communication elle-même. Par exemple, faire une recette pour qu'un lecteur réel puisse effectivement la mettre en œuvre. Mais pour apprendre à écrire une recette, il est nécessaire de résoudre des problèmes, donc de les détecter, les formuler, chercher leur solution... Des détours sont souvent nécessaires : faire une recette «à blanc», pour faire apparaître, par la simulation, les problèmes à résoudre ; travailler, en activités décrochées, les formes verbales utiles dans une recette ; élaborer une fiche sur les différentes présentations possibles..., enfin, faire un outil de synthèse, destiné à fixer les savoirs construits. Le même écrit peut, selon le cas, faire l'objet de deux finalisations. Par exemple, l'affiche réalisée au cours d'un travail de mathématiques est un outil, auquel on demande une efficacité immédiate (case C1 du tableau). Si elle remplit mal sa fonction, on peut l'améliorer rapidement, dans le cadre même du travail de mathématiques, opérant une réécriture rendue indispensable par l'urgence... On peut aussi décider qu'une séquence décrochée ou différée sera consacrée à apprendre à faire des affiches. Dans ce cas, c'est l'affiche qui devient objet d'apprentissage, et nous sommes dans un fonctionnement construit selon un tout autre enjeu (case C2 du tableau). Écriture et réécriture s'organisent alors selon une logique différente.

Vues sous cet angle, les trois familles «écrits de communication, écrits littéraires, écrits outils de travail» font l'objet d'apprentissages qui les font entrer, pour certaines activités, dans la deuxième colonne du tableau : essais, exercices visant à résoudre des problèmes d'écriture, exercices d'entraînement, activités d'apprentissage focalisées sur un point précis visant à construire les compétences textuelles et linguistiques sous la forme de séances «décrochées» et «différées» constituent des détours par rapport à l'itinéraire principal du projet d'écriture. Y entrent également, sous les mêmes conditions, les genres socio-empiriques scolaires, tels que rédaction, énoncés et solutions de problèmes, identifiés et travaillés comme tels, faisant l'objet d'un apprentissage explicite, régulé par le système de l'évaluation formative.

Il reste à inclure l'apprentissage de la fabrication des outils eux-mêmes : apprendre à faire des fiches de «synthèse» permettant de fixer les savoirs sur tel ou tel problème en cours de résolution, des grilles de critères permettant l'évaluation formative ; apprendre à faire un schéma, un tableau...



Enjeu social et enjeu d'apprentissage conduisent donc à définir des activités et des types d'écrits qui ne sont pas toujours de même nature, et surtout qui n'entrent pas dans le même schéma de communication, même si l'interaction est constante et évidente entre les écrits d'apprentissage et les enjeux sociaux qui les fondent.

Les catégories définies par les six cases du tableau peuvent apparaître un peu trop subtiles, surtout si l'on considère que ce sont les élèves qui doivent avoir une conscience claire du statut des textes qu'ils écrivent ou réécrivent. Le tableau constitue en premier lieu un outil destiné à la recherche : il vise à déterminer une pertinence didactique dans le classement des activités d'écriture à l'école, en retenant le critère prioritaire de leur finalisation dominante, qui entraîne des conséquences importantes dans la gestion des opérations d'écriture-réécriture. Il peut sans doute aussi constituer un outil de clarification pour les maîtres, utile notamment en formation. Quant aux élèves, s'il est hors de question de leur imposer un tel métalangage, il ne serait pas inutile d'opérer la transposition en termes clairs qui permettent le repérage des finalisations dominantes :

- Quelle est l'utilité du texte que je suis en train d'écrire ? A quoi sert le travail que je fais ?

- A quoi peut servir la réécriture de mon texte ?

Questions redoutables sous leur banalité apparente, et pourtant au cœur d'une pédagogie centrée sur l'enfant, lui-même « au centre du système éducatif »...

## **2. DE LA FINALISATION DE L'ÉCRITURE AUX CHOIX DIDACTIQUES DE LA RÉÉCRITURE**

La finalisation dominante, explicitée par les élèves, donne sens au projet d'écriture dans son ensemble, depuis la première définition de la tâche jusqu'à la communication du texte achevé. C'est elle qui permet les représentations de l'objet à produire et de son utilité, qui permet de décider des critères prioritaires. Mais comment se situe la spécificité de la réécriture ? Peut-on considérer que cette dernière découle (comme de source...) d'un projet bien finalisé ? Certes, on a pu constater que, pour un scripteur expert, la précision de la planification (qui dépend elle-même de la précision de la finalisation) facilite considérablement les opérations de révision (Brassart, 1991). Mais il n'en est pas de même chez les élèves, qui mobilisent des savoirs et compétences en cours de construction, découvrant souvent dans le déroulement de l'écriture de nouveaux problèmes à résoudre. En outre, les travaux du Groupe EVA ont montré avec netteté que, d'une part, un écart important sépare la compétence évaluative et la compétence de réécriture et que, d'autre part, les stratégies de révision des élèves sont diverses (Mas et al., 1993, et Tauveron, in Séguy et Tauveron, 1991). Il est nécessaire, pour les problèmes de révision à résoudre par l'élève, de repenser sous un angle spécifique les concepts didactiques construits dans le cadre déjà constitué de l'évaluation formative.

## 2.1. Finalisation de l'écriture et finalisation de la réécriture

«A quoi sert le texte que j'écris ?» et «à quoi peut servir la réécriture du texte que j'ai écrit ?» constituent deux questions distinctes bien qu'il s'agisse du même texte, relevant du même projet d'ensemble.

### 2.1.1. Écrire et réécrire : des représentations et des finalisations différentes

Deux constatations ont été confirmées par la recherche EVA (Mas et al., 1993) : on note des écarts signifiants, d'une part entre le nombre de critères qu'un élève mobilise pour évaluer son propre texte et celui d'un pair (plus élevé), d'autre part entre les remarques évaluatives s'appuyant sur des critères pertinents et les modifications opérées sur le texte (nettement moins nombreuses). Deux nuances importantes sont à apporter, qui concernent le rôle de la variable didactique. Les écarts sont moins importants chez les élèves appartenant à des classes ayant travaillé selon des démarches inspirées de l'évaluation formative (André Séguy, in Mas et al. 1993). Il faudrait étudier le phénomène sur des écrits procédant de finalisations différentes. Quoi qu'il en soit, le fait demeure notable et il est au cœur du processus de révision. Le premier écart affecte l'auto-évaluation et ses opérations (détection, identification d'un problème ; formulation d'un diagnostic). Le second, la réécriture proprement dite. La compétence évaluative peut déboucher et débouche souvent sur des diagnostics pertinents, mais qui n'entraînent pas pour autant une réécriture effective.

La recherche EVA a fait apparaître en effet, dans les discours des élèves «R», (les élèves ayant travaillé dans des classes dont les maîtres pratiquent l'évaluation formative des écrits), des représentations très élaborées des opérations de révision. (C. Tauveron, in Mas et al., 1993, p. 144)

“L'élève R

- Il relit tout en essayant de se décentrer (...) Le lecteur est-il intéressé, sait-il, peut-il savoir, peut-il inférer ?
- Il relit ou se fait relire par un pair : il pratique l'échange des copies.
- Pour écrire, relire, réécrire, il recourt à des outils standard 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 sociaux, comparaison d'écrits d'élèves).
- Il distingue correction de surface et réécriture (la révision peut intéresser la totalité du texte)”. Ce en quoi, peut conclure Catherine Tauveron (in Séguy et Tauveron, 1991, p. 137), l'élève R met en œuvre un processus d'évaluation très proche de l'évaluation experte selon Hayes et Flower, 1987. 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».

Il convient alors de s'interroger sur le décalage important entre la compétence manifestée par les élèves pour évaluer, et la mise en œuvre de la réécriture. Voici, à titre d'exemple, la réponse d'un élève d'une classe pratiquant l'évaluation formative des écrits. Cet élève, considéré comme «bon», a formulé des remarques pertinentes et précises sur son propre texte (Mas et al., 1993, p. 117) :

Observateur : - *"Tu as écrit que tu ne souhaitais pas modifier ton texte. Pourquoi ?*

Élève : - *Parce que... Je comptais pas le modifier... Je sais bien qu'il y a des choses qui n'allaient pas bien. Mais je ne l'ai pas modifié quand même.*

- *Pourquoi ? Tu n'avais pas envie ? ou tu n'aurais pas su ?*

- *Si, j'aurais su... Mais je ne l'ai pas fait... Je sais pas pourquoi, d'ailleurs.*

- *Tu n'avais pas envie ? C'était fini ?*

- *Oui... C'est ça."*

Il convient, certes, de replacer ces réponses dans le contexte du dispositif de recueil des données de la recherche EVA, qui proposait aux élèves une tâche d'écriture constituée par une épreuve construite pour les besoins de l'observation, et donc, ne répondant pas aux situations de travail en projet dont les élèves R ont l'habitude. Les conditions n'étaient guère favorables à une réécriture motivée. En dépit de cette réserve importante, la difficulté du passage à l'acte de réécrire est trop constante pour ne pas interroger. Sans recourir aux explications psychologiques triviales, qui ont certainement leur poids de réalité, on peut faire l'hypothèse que si l'écriture est un acte globalement finalisé (ou facilement finalisable), il n'en est pas de même pour la réécriture.

L'enjeu de l'écriture peut s'explicitier : le «CLID» (Turco, 1987), devenu sous une forme voisine «Questions pour évaluer les écrits», plus connu sous le nom de «tableau EVA» (Groupe EVA, 1991, p. 57) a mis en évidence l'importance des choix qui donnent au texte à écrire son ancrage pragmatique. C'est à partir de ces choix que les critères se définissent, sans que soit perdue de vue la globalité de la tâche. Sa finalisation dominante étant explicitée, l'activité d'écrire porte en elle-même son sens. Il n'en est pas exactement de même pour la révision. Outre que la dynamique créatrice est souvent émoussée, évaluer et surtout réécrire constituent une tâche encombrée de représentations parasites (corriger, mettre au propre : c'est à dire des injonctions scolaires...), et qui trop souvent ne comportent pas de finalisation spécifique. La réécriture est généralement perçue comme une annexe de l'écriture, ses enjeux étant, globalement, les mêmes.

### **2.1.2. D'une finalisation d'ensemble à la finalisation déglobalisée des tâches...**

Si la finalisation de l'écriture permet de définir le statut du texte à produire, et donc d'opérer les choix fondamentaux, cette finalisation n'entraîne ni la nécessité d'une planification exhaustive *a priori*, ni celle d'une explicitation exhaustive des critères constitués en règles d'écriture. Il semble que, sur ce point, la démarche mise au point par EVA ait pu subir des dérives maximalistes... Tout

expliciter avant d'écrire relève d'une exigence excessive, hors de la portée d'un scripteur apprenant, et même d'un scripteur expert confronté ou non à des tâches inédites. C'est, du reste, une réduction un peu simpliste de la dynamique d'écriture, dans laquelle les opérations de planification interviennent jusqu'à l'ultime phase de réalisation. Il faut accepter, en outre, que, selon les individus et selon les écrits à produire en situations variées, une diversification puisse être opérée. Le danger qui apparaît massivement (manuels, fiches pour apprendre à écrire...) est celui de la mise en règles explicites, parfois déduites de l'étude d'écrits sociaux, mais posées *a priori*, en début d'écriture, et censées constituer les modes d'emploi des différents types d'écrits. On proposera plutôt une dynamique ouverte qui correspond à la pédagogie de projet.

La finalisation de l'écriture a pour fonction initiale d'explicitier le statut de l'écrit à produire. Le tableau proposé au début de cet article donne des repères pour les maîtres. Mais les élèves aussi doivent être au clair. La finalisation trace des directions pour une première planification, dont le rôle n'est pas de régler tous les problèmes, mais d'amorcer l'écriture, en dessinant des axes de travail. Il s'agit d'une finalisation d'ensemble, encore globale, permettant une représentation de l'objet à construire appuyée sur des savoirs déjà constitués. L'outil de référence le plus opérationnel est le CLID, dont les cases « en haut à gauche » (qui portent sur les enjeux du texte, pris dans son ensemble) invitent aux choix permettant de baliser le parcours d'écriture.

C'est en cours d'écriture que les points stratégiques de la révision apparaissent ; par exemple, lorsque surgissent un choix à discuter ou une difficulté imprévue (Vais-je choisir une présentation entièrement rédigée pour cette fiche de fabrication ? Comment articuler texte et schéma ?), ou après un premier jet, lorsque la lecture mutuelle permet de relever des dysfonctionnements... Pour réviser, il faut, certes, s'inscrire dans la finalisation d'ensemble déterminée en début de projet : le statut du texte n'a pas changé et les choix essentiels restent généralement valables..., mais il faut reconsidérer le problème qui a évolué et mûri : on ne peut se contenter de rendre le texte de plus en plus conforme à une représentation fixée en début ; il est indispensable de gérer les modifications intervenues dans cette représentation ; des points se sont affinés, d'autres sont apparus, etc. Les choix à faire sont ceux qui donnent sens à la réécriture. Ils sont plus limités et plus techniques que ceux posés au départ. Ils se traduisent en questions de plus en plus précises et de plus en plus concrètes : quel trait de fonctionnement précis du texte est à assurer ? Qu'est-ce qu'on attend concrètement ? Comment faire ?

### ***2.1.3. Une finalisation par étapes progressivement explicitées...***

Dès lors, la révision peut souvent procéder par étapes, qui s'enchaînent selon leur logique progressive. Les écritures successives apparaissent alors comme des approximations de plus en plus adéquates, dont la nécessité et l'efficacité sont découvertes chemin faisant.

On prendra l'exemple de l'écriture, par une classe de CM2, d'une fiche de fabrication, destinée à une classe de niveau identique. Il s'agit de réaliser un clepsydre, à l'aide de matériaux courants (bouteilles en matière plastique, etc.). La finalisation de l'écrit est claire pour tous : la fiche sera effectivement envoyée

aux élèves destinataires, afin qu'ils puissent réaliser l'objet (écrit d'interaction sociale, avec enjeu direct). Parmi les axes explicités lors de la planification initiale vient en tout premier lieu l'attention à porter aux destinataires, avec une procédure suggérée : essayer de se mettre à leur place. La classe, par ailleurs, a déjà travaillé sur des textes injonctifs. Elle a en référence des exemples de fiches de fabrication. Le travail d'écriture peut commencer, écriture individuelle, au cours de laquelle chacun cherche à prendre en compte les données de la situation.

Les premiers jets ont déjà une forme qui est, de toute évidence, celle d'une fiche de fabrication. La relecture s'opère en cherchant à pratiquer une centration sur le destinataire (se mettre à la place de l'élève qui va lire). Cela conduit à tracer deux axes de réécriture :

- un axe fonctionnel, d'efficacité, qui se démultiplie en tâches diversifiées et concourantes... être compris, c'est être précis, être clair (schéma, etc.) ;
- un axe de convenance sociale : *on n'envoie pas n'importe quoi*, disent les élèves, *il faut respecter les lecteurs, et si possible, leur envoyer un produit agréable ; comprendre ne suffit pas ;* donc soigner la présentation, l'écriture, l'orthographe, etc.

La première réécriture aboutit à des remaniements de nature diverse, localisés ou de portée plus étendue. Dans tous les cas, il s'agit d'une remise en forme exigeante, avec, parfois, des adjonctions de précisions, des changements d'ordre, etc.

C'est cet état du texte qui est communiqué aux élèves du CM2 destinataire. Cinq textes ont été tirés au sort, afin de rendre plus facile la réalisation en groupes de la clepsydre. Les lecteurs fabriquent l'objet technique. Ils sont, en outre, invités à noter au crayon vert, sur les textes reçus, toutes les remarques évaluatives qu'ils jugent utiles. Les cinq textes reviennent à leurs auteurs qui étudient en groupe les «remarques vertes»... Certes, les clepsydres ont été réalisées, mais non sans difficultés et les remarques évaluatives, souvent sévères, obligent les auteurs à aller plus loin dans l'analyse de leurs textes. C'est ainsi que les critères déjà utilisés sont affinés. Par exemple, la «précision» trouve des points d'application concrets (*quelle dimension exacte pour le clou qui doit servir à percer le fond d'une bouteille*, etc.). Va apparaître également une demande forte et quasiment liminaire qui avait échappé à l'ensemble des auteurs : qu'est-ce qu'une clepsydre ou horloge à eau ? Quelle est l'utilité de cet objet ? Cela vaut-il la peine d'entreprendre une réalisation difficile ? La révision qui suit est dictée par l'amour-propre autant que par la nécessité : il faut répondre, par un texte ne prêtant plus le flanc aux remarques perçues comme désobligeantes bien que justifiées, aux critiques vertes (!) des lecteurs.

Cet exemple est en apparence banal : il ne pourrait s'agir, somme toute, que d'utiliser la communication sociale pour motiver écriture et réécriture d'un texte injonctif. Ce qui nous intéresse ici, c'est la progression des enjeux selon les étapes de l'écriture et de la révision. Tout en restant sur le même axe de l'attention portée aux réactions du destinataire, on distingue les trois niveaux successifs :

- écriture : la priorité est de permettre au lecteur de réaliser la clepsydre ; centration prioritaire sur un enjeu pragmatique de type fonctionnel ;

- première révision avant l'envoi : affinement de l'enjeu précédent (recherche de précision, d'explicitation) ; mais s'ajoute un enjeu pragmatique de type linguistique et textuel : proposer au lecteur un produit acceptable, et, si possible, agréable ;
- deuxième révision après le retour des textes lus et utilisés : prise en compte d'exigences non prévues, qui avaient même totalement échappé lors des écritures antérieures, et qui dépassent les traits de fonctionnement habituellement définis pour une fiche de fabrication. Importance du pragmatique, qui conduit à remanier en profondeur le textuel... L'enjeu n'est plus désormais de permettre de réaliser la clepsydre (c'est déjà fait), mais de satisfaire les attentes justifiées des lecteurs.

## 2.2. Critères d'évaluation et critères de réécriture

### 2.2.1. Critères d'évaluation et critères de réécriture : même définition et même rôle central

La définition et le rôle central des critères a constitué un des acquis essentiels de la recherche EVA. Le concept de **critère** a été construit de manière précise, avec ses corrélats **traits de fonctionnement des textes, indices, indicateurs** (Mas, 1989 ; Séguy, 1989). La recherche REV fait apparaître qu'il n'y a pas de différence de nature entre critère de réécriture et critère d'évaluation : ni l'un ni l'autre ne sont des faits directement observables dans les textes, mais tous deux résultent d'opérations de catégorisation d'indicateurs, multiples, multiformes, d'importance et d'étendue très inégales. Ces critères sont l'objet de choix qui ont pour fonction de hiérarchiser les caractéristiques du texte à produire. Conformément aux démarches issues de l'évaluation formative, leur rôle est double. D'une part, dans le déroulement de chaque projet d'écriture, ils permettent d'agir efficacement dans la construction et la régulation progressive du texte. D'autre part, l'élaboration des critères constitue un moyen fondamental de construction des savoirs.

Mais s'il n'y a pas de différence de définition entre critères d'évaluation et critères de réécriture, les seconds ne se réduisent pas aux premiers. Les critères d'évaluation sont, *grosso modo*, les critères d'écriture ; leur choix peut résulter de la planification *a priori* ; les critères de réécriture, pour leur part, inscrits dans la dynamique du processus rédactionnel, sont affectés de modifications plus ou moins étendues.

### 2.2.2. Critères d'évaluation et critères de réécriture : perspectives et choix différents

Écriture et réécriture s'opèrent en fonction de finalisations différentes ; de l'une à l'autre, on constate une déglobalisation des tâches, et le passage par des étapes progressivement explicitées (*supra*, 2.1.2 et 2.1.3.). L'exemple de la clepsydre fait apparaître les modifications intervenues, sur le plan du choix des critères.

Le critère central (centration sur le destinataire : écrire une fiche de fabrication qui puisse être comprise par des élèves de CM2 qui n'ont pas réalisé la clep-

sydre), constitue la finalisation dominante de l'écriture du texte et permet la première évaluation. Il est maintenu tout au long du projet, mais avec des modifications sensibles, entre première et deuxième écriture, opérées dans deux directions :

**- affinement et précision de critères déjà formulés :**

informations précises → - description du matériel (dimensions exactes)  
- description des actions (comment percer la bouteille)  
présentation agréable → - clarté et lisibilité des schémas et de leurs légendes  
- travail sur les titres)

**- apparition de critères nouveaux :**

→ explication de ce qu'est une clepsydre, son utilité

Il y a, sans doute, toujours évolution des critères. Mais il faudrait se garder de généraliser des conclusions qui ne portent que sur un écrit ayant un statut défini : interaction sociale. L'évolution des critères de réécriture est peut-être différente quand il s'agit d'écrits définis par un autre statut.

### **2.2.3. Statut du texte et nature des critères de révision**

Une première conclusion se dégage - à vrai dire, ce n'est pas une surprise ! - : s'il y a apparente exigence progressive, qui apparaît notamment dans la précision de plus en plus grande dans la définition des critères de réécriture, on peut considérer aussi qu'il y a abandon de l'illusion du texte parfait... Lorsqu'on fait éclater un «hypercritère» en sous-critères précis et opérationnels, cela indique que l'on passe de l'absolu au relatif... Les critères de réécriture sont à la fois plus limités dans leur portée et plus précis que les critères d'écriture-évaluation. C'est là un signe du caractère à la fois modeste et réaliste du travail sur le texte.

La deuxième remarque est à l'état d'hypothèse en cours d'étude. Selon le statut du texte et sa finalisation dominante (cf le tableau, *supra*, 1.2.), les choix prioritaires ne sont pas les mêmes, et donc les critères retenus peuvent être assez largement différents. Par exemple, les écrits d'interaction sociale et les écrits outils de travail sont réécrits selon des critères qui mettent au premier plan l'efficacité, pour des destinataires extérieurs ou pour les auteurs eux-mêmes qui en sont les utilisateurs. Les écrits littéraires, en revanche, exigent que soient prises en compte, de manière prioritaire, des caractéristiques textuelles internes, demandant une connaissance précise du genre dans lequel ils s'inscrivent. Les écrits dont l'enjeu dominant est l'apprentissage sont soumis à la logique interne de cet apprentissage : quels savoirs et savoir-faire sont visés explicitement par l'écriture-réécriture et quels critères sont donc à considérer comme prioritaires pour tel ou tel apprenant ?

C'est donc une différenciation des critères selon le statut des écrits, selon le sens de l'écriture elle-même. Cette différenciation condamne de manière radicale, s'il en était encore besoin, toute liste standard (et donc forcément normalisée) de critères de révision établie *a priori* pour des types d'écrits (on ne confondra pas, bien évidemment, les traits de fonctionnement des types d'écrits et types de textes, qui relèvent de la textologie et de la grammaire de texte, avec les critères qui relèvent de la didactique et qui accordent donc une place fondamentale au statut de l'écrit en classe). En outre, dans la démarche d'écriture-réécriture, la différenciation des critères est indissociable du choix des procédures et des outils.

**2.3. Critères, procédures et outils de révision :  
différenciation des choix didactiques**

**2.3.1. Différenciation des choix didactiques  
selon le statut de l'écrit**

La comparaison de deux activités d'écriture conduites au CM2 et différant, non par le type de texte réalisé, mais par la finalisation de la tâche, permet d'illustrer la différenciation des choix didactiques.

	Fabriquer une clepsydre	Cuire une volaille dans l'argile
<b>statut de l'écrit</b>	- écrit d'interaction sociale - enjeu de communication (Case A 1 du tableau)	- écrit d'interaction sociale - enjeu d'apprentissage (Case A 2 du tableau)
<b>tâche d'écriture</b>	après réalisation de l'objet, produire une fiche de fabrication destinée à une autre classe	transformer un texte narratif (extrait du «Vendredi» de Toumier) en recette
<b>type d'écrit</b>	fiche de fabrication	recette de cuisine
<b>type de texte</b>	injonctif	injonctif
<b>critères d'écriture</b>	centration sur le destinataire : deux «hypercritères» - le texte doit être compris - le texte doit être bien accueilli	centration sur les savoirs à maîtriser par l'élève : - le texte produit présentera les caractéristiques d'une recette
<b>procédures et outils d'évaluation</b>	- relecture mutuelle - envoi aux destinataires et retour des textes annotés ; - analyse des annotations et élaboration des critères de réécriture	- relecture mutuelle - comparaison avec des exemples de recette - comparaison avec la fiche établie par la classe «pour écrire une recette»
<b>critères de réécriture</b>	affinement des deux «hypercritères» d'écriture : - expliciter et préciser les informations (traduction des critères en tâches concrètes) - soigner la qualité du produit ; introduire de nouvelles informations (expliquer ce qu'est une clepsydre, à quoi ça sert...)	selon les élèves : définir les priorités à travailler (ex. : changement de l'énonciation ; organisation d'ensemble de la recette ; choix des formes verbales...)
<b>procédures et outils de réécriture</b>	- utilisation précise des critères de réécriture et de leur traduction concrète - fiches de fabrication déjà écrites - fiche de synthèse «les écrits injonctifs» - exemples de fiches de fabrication - recherche d'exemples ad hoc dans des fiches existantes	- utilisation précise des critères de réécriture - recettes déjà écrites - fiche de synthèse «pour écrire une recette» - exemples de recettes - utilisation d'outils spécifiques en fonction du dysfonctionnement repéré
<b>résultat obtenu</b>	une «bonne fiche», efficace et bien reçue par des utilisateurs éventuels  (visée prioritaire : le texte produit et ses effets sur les lecteurs)	un écrit présentant des améliorations indiscutables sur les points choisis pour le travail de révision  (visée prioritaire : le progrès de l'élève dans un secteur défini)



Ce tableau permet de contraster les choix opérés pour deux écrits de même type mais de statut différent. Sa fonction est de montrer qu'on ne saurait limiter le travail sur un type d'écrit (ici, un écrit injonctif) à la mise en application de critères définis une fois pour toutes à partir des caractéristiques typologiques du texte. On voit, en revanche, l'importance de la finalisation de l'écriture, qui fonde les décisions didactiques. Si ce relevé contrastif a valeur d'exemple, il demanderait à être complété en prenant en compte les autres catégories de finalisation des écrits (tableau, supra, 1.2.).

### **2.3.2. Différenciation des choix didactiques selon la nature des problèmes à traiter**

L'exemple précédent met en évidence la nécessaire adaptation du dispositif de révision aux problèmes à traiter, dans une situation didactique finalisée... La **différenciation**, dans son acception courante, consiste à prendre en compte des différences repérées chez les élèves. Il ne s'agit pas d'abandonner le dispositif général du travail en projet collectif, au profit quasi exclusif d'une attention individualisée qui ferait de chaque élève écrivain et révisant un cas unique et imprévisible, et qui donc demanderait l'invention permanente de procédures *ad hoc*. Mais on sait bien que dans toute classe, la première écriture fait surgir des textes qui présentent des problèmes de nature et d'ampleur très inégales. Peut-on définir un projet commun de révision, débouchant sur les mêmes critères, outils et procédures pour tous ? Ce n'est pas toujours le cas. Certes, les écrits d'interaction sociale sont porteurs d'une exigence particulière, forte et unifiante ; mais dans presque tous les autres cas, le projet peut s'infléchir en fonction des potentialités individuelles.

#### **Un exemple de différenciations individuelles : réécriture d'une fiche-outil**

Dans un CM2 d'Agen, un projet d'écriture devant aboutir à la production de textes documentaires a nécessité un travail d'apprentissage spécifique portant sur le plan du texte. La classe a travaillé à la constitution d'une fiche-outil : «Pour faire le plan d'un texte documentaire». A la suite de l'élaboration en groupes de projets de fiches, les productions font apparaître des différences notables : les fiches présentent des dysfonctionnements très divers, parfois mineurs, souvent plus profonds, exigeant une réécriture généralisée. La nature des problèmes entraîne le choix des procédures utilisées pour les détecter, pour dégager les critères de réécriture et mettre en œuvre des moyens appropriés.

Deux fiches constituent des outils d'ores et déjà utilisables. Leur enjeu est adéquat, leur contenu donne une idée utile de la manière d'organiser le plan. En revanche, elles comportent, d'une part, des maladresses formelles, et, d'autre part, une lacune importante : comment trier les informations, afin de ne retenir que celles qui sont utiles ? C'est sur ces deux points que pourrait porter une réécriture éventuelle. Le maître prend la décision de différer cette réécriture, pour deux raisons. Améliorer dès maintenant les maladresses conduirait à pratiquer une révision exclusivement formelle, risquant d'apparaître comme une simple mise aux normes. Travailler sur le tri des informations constituerait une tâche trop lourde pour que l'on puisse espérer résoudre sur le champ les problèmes

qu'elle pose : elle fera l'objet d'un module spécifique proposé à toute la classe. Les élèves peuvent donc utiliser immédiatement leur fiche-outil.

Trois fiches répondent *grosso modo* à la consigne, mais présentent des dysfonctionnements tels qu'elles ne peuvent être utilisées en l'état. Le maître propose trois questionnaires différenciés, brefs (comportant de deux à quatre questions permettant de prendre conscience des points inadéquats). Par exemple, concernant la présentation : «*A quoi sert votre tableau ? Contient-il d'autres informations que le texte qui le précède ?*». A partir des réponses, les élèves définissent les pistes de leur réécriture.

Deux fiches s'écartent de manière notable de l'enjeu : elles ne constituent pas des fiches-outils adaptées au problème à résoudre. L'une propose de dégager le plan d'un texte documentaire déjà écrit. L'autre est le projet de plan pour le texte à écrire, et non une fiche-outil... Dans les deux cas, il faut prioritairement mettre en question la visée pragmatique de l'écrit produit, afin d'en déduire la ligne de réécriture. Pour le premier texte, le maître propose un questionnaire limité au problème central : «*Votre fiche-outil permet-elle de construire le plan d'un texte qui n'existe pas encore ?*» «*Comparez votre fiche avec la consigne d'écriture*». Pour le deuxième texte, une autre procédure est utilisée : «*Comparez votre texte avec deux textes produits dans les autres groupes (il s'agit des deux textes constituant, avec des différences notables d'organisation, des fiches-outils recevables), et avec la consigne.*».

Trois remarques pour conclure sur cet exemple :

- les interventions du maître ont pour but de faciliter la prise de conscience du ou des problèmes. En aucun cas il ne s'agit d'injonctions de réécriture portant en elles-mêmes la solution ;
- selon le cas, l'ampleur de la réécriture et la nature des éléments à traiter sont très différentes. On constate ici un échelonnement entre l'absence de réécriture immédiate (le texte étant provisoirement recevable), et la reprise complète. Les éléments à traiter relèvent aussi bien de la pragmatique que de la sémantique ou de la morphosyntaxe ;
- les procédures et outils proposés aux élèves sont variés : utilisation de questionnaire, comparaison avec des textes de pairs, renvoi à la consigne... Les maîtres ont à leur disposition bien d'autres choix : renvoi à des outils déjà constitués, comparaison avec des écrits sociaux...

### **2.3.3. Du projet d'écriture au contrat de révision ?**

La question peut être formulée ainsi : y aurait-il, sans pour autant abandonner les options fondamentales qui ont fait retenir la pédagogie de projet comme modèle de base de la mise en œuvre de l'évaluation formative, avantage à utiliser un modèle voisin, celui de la pédagogie de contrat, pour organiser les opérations de révision ? Sans entrer trop avant dans les différences de ces deux modèles (Burguière, 1987 ; Bru et Not, 1987), on voit que le projet, concept plus vaste, peut se finaliser sur des éléments divers (l'enjeu du texte, le texte lui-même, les apprentissages à conduire). Le contrat, plus limité dans la portée et la durée, convient à des opérations de révision dont l'enjeu doit être précisément perçu. Il s'agit, dans tous les cas, quelle que soit la finalisation du projet, d'apporter des améliorations tangibles au texte, et donc de conjuguer la résolution de

problèmes précisément définis et la compétence d'un sujet apprenant. Dès lors, le rôle de l'enseignant peut être de différencier les contrats de révision, en facilitant la représentation concrète des objectifs à atteindre par l'élève.

Réviser, surtout chez un élève dont les compétences sont en cours de construction, c'est faire face à une situation-problème d'un type particulier : les données du problème, de même que les solutions à trouver sont nouvelles, parfois même inattendues, mais seulement de façon partielle. En effet, les opérations qui ont précédé (planifications, mises en texte, révisions antérieures) ont déjà apporté, à la fois des axes de travail, des questionnements et des éléments de réponse. Il n'en reste pas moins que réviser, c'est faire quelque chose que l'on n'avait pas fait, souvent parce qu'on n'avait pas su le faire... C'est donc toujours une situation d'apprentissage... Savoirs et compétences y sont doublement à l'épreuve : il s'agit à la fois de les utiliser et de les construire. La clarté des finalisations et des représentations - finalisation des écrits qui permet de préciser le statut du texte, finalisation spécifique de la révision et de chacune de ses étapes éventuelles - peut permettre de déglobaliser un ensemble complexe, de se donner des choix prioritaires et donc d'éviter la surcharge qui découle inévitablement d'une tâche mal définie. Elle est également à la racine des choix didactiques (critères, procédures et outils) dont le dénominateur commun est l'adaptation différenciée : à des enjeux d'écriture différents, à des moments différents dans l'élaboration du texte, à la nature diversifiée des problèmes à résoudre, et bien entendu, aux compétences des élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRASSART, D.G. (1991) : "Planification-révision". *Repères* N° 4. INRP.
- BURGUIÈRE et al., (1987) *Contrats et éducation*. coll. CRESAS, L'Harmattan-INRP, Paris, 1987.
- BRU, M. et NOT, L., (1987) : *Où va la pédagogie de projet ?* Éditions Universitaires du Sud, Toulouse, 1987.
- DJEBBOUR, S. (1986) : "Activités fonctionnelles de communication et apprentissages". in *Communiquer, ça s'apprend*. Rencontres Pédagogiques N° 11. INRP.
- DUCANCEL, G., DJEBBOUR, S. (1992) : "Résolutions de problèmes de Français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles". *Repères* N° 5. INRP.
- GADEAU, J. (1989) : "Outils d'évaluation des écrits. Tâtonnements et dérives de l'innovation". *Repères* N° 79. INRP.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : *Objectif écrire*. CDDP de la Lozère. Mende, 1986.
- GROUPE EVA. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette/INRP. 1991.

- HAYES, J. R., FLOWER, L., SHRIVER, 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. 1987.
- MAS, M. (1989) : "Aspects du traitement didactique des référents. Embarquement pour Critère". *Repères* N° 79. INRP.
- MAS, M. (1991) : "Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse du «savoir écrire» à l'école élémentaire". *Repères*, N° 4. INRP.
- MAS, M. (dir), GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits des élèves en classe ?* coll. Rapports de Recherche. INRP. Paris. 1991.
- MAS, M. (dir.), GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAUVERON, C., TURCO, G (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Coll. Rapports de Recherche. INRP. Paris. 1993.
- MAS, M. (1992) : "La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école". *Repères* N° 5. INRP.
- Ministère de l'Éducation nationale (1991) : *Les cycles à l'école primaire*. CNDP - Hachette-Écoles, 1991.
- ROMIAN, H. (1987) : "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques". *Repères* N° 71. INRP
- ROMIAN, H. et al. (1989) : *Didactique du Français et recherche-action*. coll Rapports de Recherche N° 2. INRP. Paris. 1989.
- ROMIAN, H., CHARMEUX, E., DJEBBOUR, S., GADEAU, J. (1992) : *Maîtrise de la langue et cycles à l'école primaire*. INRP. Paris. 1992.
- SÉGUY, A (1989) : "Un classement des lieux d'intervention didactique, le CLID, mode d'emploi(s)". *Repères* N° 79. INRP.
- SÉGUY, A. et TAUVERON, C. (1991) : "Les discours évaluatifs d'élèves de CE - CM : variation de la nature des critères mobilisés et des stratégies évaluatives selon des contextes didactiques différents (Évaluation normative / évaluation formative)". *Repères* N° 4. INRP.
- SÉGUY, A. (1992) : "Programmation des apprentissages de la production d'écrits : du projet d'école aux projets de cycles". *Repères* N° 5. INRP.
- TAUVERON, C. (1993) : "Lexique et portrait dans le récit : deux logiques didactiques à l'école primaire". *Repères* N° 8. INRP.
- TURCO, G. (1987) : "Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation des écrits des élèves". *Repères* N° 71. INRP.
- TURCO, G. (1988) : *Écrire et réécrire*. CRDP de Rennes.