

# CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES EN RÉVISION / RÉÉCRITURE AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Gilbert TURCO, Sylvie PLANE, Maurice MAS  
INRP Équipe REV

---

**Résumé :** Prenant appui sur les acquis de la recherche INRP-EVA, l'équipe INRP-REV s'est engagée dans une recherche portant sur l'enseignement-apprentissage de la révision et de la réécriture au cycle 3 de l'école primaire. Les premiers travaux ont permis d'opérer une modélisation des compétences en jeu dans la révision des écrits, et de déterminer les variables didactiques pertinentes. Ces avancées ont guidé la mise en place de dispositifs didactiques différenciés, actuellement mis à l'épreuve afin de servir à la construction d'outils destinés aux maîtres.

---

Le présent article se propose de faire le point à mi-parcours d'une recherche conduite dans le cadre de l'INRP. Elle est intitulée : "Enseignement-apprentissage de la révision des écrits au cycle des approfondissements de l'école primaire" (désormais REV). Cette recherche a pour objectifs de repérer des **savoirs** et des **savoir-faire** enseignables en matière de révision et de réécriture, de déterminer des **conditions didactiques et pédagogiques** de leur enseignement-apprentissage au cycle 3 de l'école primaire et de produire des **outils pour la classe** permettant aux maîtres de construire eux-mêmes des modules d'apprentissage.

La nécessité d'une telle recherche, affirmée au terme des travaux de l'équipe EVA de l'INRP (Mas & al., 1993), rejoint, d'une part, les **constatations empiriques des maîtres** qui éprouvent de grandes difficultés pour engager leurs élèves à faire retour sur les écrits qu'ils ont produits et, d'autre part, les préoccupations du Ministère de l'Éducation Nationale qui, dans *La Maîtrise de la langue à l'école*, recommande aux enseignants d'"*apprendre à chacun l'usage du brouillon*" mais qui constate que "*rares sont ceux qui savent améliorer la mise en mots du texte grâce au raturage et à la réécriture*".

## 1. D'UN PROBLÈME D'ÉVALUATION À UN PROBLÈME DE RÉVISION

### 1.1. Limites du modèle EVA

La recherche EVA a mis en place une évaluation formative fondée sur l'analyse et la classification des **critères** ainsi que sur une conceptualisation des stratégies d'évaluation (Groupe EVA, Finet & Gadeau, 1991). Concernant l'analyse

des écrits des élèves, le cadre théorique (Turco, 1987, 1988 ; Séguy, 1989) a défini des classes de critères et déterminé des **lieux d'intervention didactique** prenant en compte les unités textuelles traitées (texte dans son ensemble, relations entre phrases, phrase) et les points de vue adoptés pour leur évaluation (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique, et matériel).

Le cadre de l'évaluation formative (Mas, 1987) postule l'utilisation des critères comme éléments déterminants, à la fois dans l'activité d'écriture et dans la réécriture consécutive au repérage de dysfonctionnements. Le CLID (classement des lieux d'intervention didactique) permet d'élaborer des outils pour analyser les modifications apportées aux écrits par les élèves, et donc la pertinence des réécritures opérées.

Cependant, l'**articulation** du CLID et de l'évaluation formative intégrée à un projet d'écriture ne se fait pas aisément : l'un est par nature statique et l'autre dynamique. Même si, dans l'esprit des concepteurs, il en allait autrement, et malgré les propositions d'activités (Groupe EVA, Finet & Gadeau, 1991), la part prépondérante accordée aux critères par de nombreux utilisateurs a eu pour effet pervers d'enfermer la démarche d'évaluation dans une utilisation **circulaire** du tableau. Les mêmes critères sont alors utilisés pour écrire, pour évaluer et pour réécrire, sans qu'il y ait évolution dans le cours du processus d'écriture. Par ailleurs, la présentation tabulaire met **sur le même plan** les éléments qui le composent ; elle ne privilégie aucune des cases ; il n'est donc pas facile pour le maître de faire des **choix didactiques** lorsqu'il s'agit de mettre en place des activités différées pour permettre des apprentissages spécifiques.

## 1.2. Opérationnaliser les modèles psychologiques du processus rédactionnel d'un point de vue didactique

Au terme de la recherche EVA, Maurice Mas a proposé une analyse renouvelée du "savoir-écrire" (Mas, 1991, 1992). En croisant le **CLID** avec les opérations du **processus rédactionnel** empruntées à Hayes et Flower (Hayes & Flower, 1980 ; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987), il a donné la possibilité de faire des choix didactiques en même temps qu'il a imposé une représentation dynamique de la production écrite. Dans ce modèle didactique, les **opérations** (gestion de l'interaction, gestion de l'objet du discours, gestion de l'objet texte, relecture / réécriture) permettent de définir des **fonctions** et des **objets** à partir desquels se posent des **problèmes d'écriture** à résoudre. Des modules (plus exactement des projets de modules) définissent des objectifs d'apprentissage et des contenus d'enseignement et esquissent des dispositifs à mettre en œuvre en classe.

Cette modélisation, par la **dynamique** et l'ouverture qu'elle instaure, a représenté une avancée très importante et a servi de référence pour les travaux de l'équipe REV. Cependant, parmi les opérations empruntées à l'analyse du processus rédactionnel, la **révision** fait figure de parent pauvre. L'analyse du savoir réviser tient en quelques lignes et la **théorisation**, inspirée du modèle de révision CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) de Scardamalia et Bereiter (1983) est encore **peu élaborée**. Dans l'article de *Repères* n°4 (1991), la révision se limite à "une lecture, destinée à repérer d'éventuels dysfonctionnements dans l'écrit produit, suivie d'une réécriture, qui modifie le texte pour le rendre plus

conforme aux intentions du scripteur" (Mas, 1991). Un approfondissement théorique du processus s'est imposé.

### **1.3. Théoriser les processus de révision et les questionnements des maîtres sur la réécriture**

Des problèmes de **praxis** se sont ajoutés à l'entrée par la théorisation. En effet, les données de la recherche EVA (Mas & al., 1993 ; Séguy & Tauveron, 1991), sur les compétences évaluatives des élèves ont montré clairement qu'il ne suffit pas de **savoir évaluer** pour **s'engager dans la réécriture** et qu'inversement, la réécriture peut intervenir alors que l'évaluation n'est pas établie sur des critères stables et explicites. Par ailleurs, l'opération Évaluation CE2 et 6° du Ministère de l'Éducation Nationale a fait prendre conscience aux enseignants qu'un dispositif prévoyant une grille de relecture et un moment consacré à la réécriture ne débouche que rarement sur une modification du premier jet. Il convenait donc d'interroger l'ensemble des procédures destinées à faire apparaître la réécriture.

Lorsqu'elle s'est mise en place, la recherche REV a été confrontée à cette double nécessité de **théorisation** et d'**opérationnalisation**. Les équipes de terrain, interrogées sur les besoins ressentis par les maîtres, ont fait parvenir un nombre important de questions. Voici les plus récurrentes : la réécriture est-elle toujours indispensable dans un projet d'écriture ? Peut-on, doit-on attendre une réécriture pour tous les types d'écrits ? Y a-t-il des types d'écrits plus favorables que d'autres pour la réécriture ? Quel est le dispositif le plus favorable à la réécriture ? Un travail collectif, par petits groupes, individuel ? La révision est-elle de même nature selon l'unité et/ou le niveau textuel concerné ? Comment peut-on programmer les activités pour articuler apprentissage et réécriture ? Autant d'interrogations auxquelles l'équipe REV a tenté de trouver une réponse, ainsi qu'à celles qui portent sur une **terminologie** imprécise et mal fixée.

## **2. DES MODÈLES DE LA RÉVISION ET DE LA RÉÉCRITURE À UNE PROBLÉMATIQUE DIDACTIQUE**

Les études consacrées à l'**explication** ou au **fonctionnement** de la révision et de la réécriture sont si abondantes qu'il serait vain de prétendre en faire le recensement dans le cadre de cet article (pour la revue de questions, on pourra se reporter par exemple à Fayol & Gombert, 1987, à Brassart, 1989 ou à Fayol, 1991). Ces études appartiennent presque toutes à deux grands domaines : la psycholinguistique, d'une part, et la linguistique génétique, d'autre part.

### **2.1. Apports et limites des modèles psycholinguistiques**

Les travaux de psycholinguistique fournissent des tentatives de **reconstitution** du processus rédactionnel, fondées principalement sur l'observation de l'activité ou l'analyse des verbalisations - simultanées ou rétrospectives - réalisées par des scripteurs adultes en situation de production d'écrit. Ils définissent la révision comme un sous-processus récursif intervenant à tout moment de la production, même sur du texte non écrit (virtuel).

Ces travaux témoignent d'une évolution dans l'interprétation de la révision : dans le modèle princeps de Hayes & Flower (1980), dont les travaux ont été abondamment commentés (Fayol, 1984 ; Garcia-Debanc, 1986 ; Scardamalia & Bereiter, 1986 ; Brassart 1989), la révision (reviewing) est décrite comme comportant **deux opérations** : la lecture critique (evaluating) et la mise au point (revising) pouvant consister en une réécriture ; par la suite, dans la plupart des travaux recensés par Fayol et Gombert en 1987, l'analyse de la révision fait apparaître **trois opérations** : la détection, l'identification et la modification ; dans un article de la même année, Hayes et Flower et leurs collaborateurs proposent une modélisation encore plus complexe comprenant la définition de la tâche, la représentation du problème, l'évaluation et la sélection d'une stratégie (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, Carey, 1987).

D'autres travaux proposent des modélisations de la production de discours s'attachant plus particulièrement soit à l'articulation entre des opérations langagières de niveaux différents (dans une perspective interactionniste : Bronckart, 1985), soit à l'articulation entre des opérations langagières et extra-langagières dans la production de discours oraux (Levelt, 1989).

Ces travaux, essentiellement **explicatifs**, permettent de pointer les difficultés d'ordre cognitif du retour sur le texte. Toutefois, s'il est nécessaire de recourir à des modélisations pour rendre compte du fonctionnement des opérations en jeu dans la production de discours, cette décomposition analytique des processus ne fournit pas un cadre directement opératoire pour le praticien. En outre, ces analyses ne s'intéressent nullement aux problèmes de développement et d'apprentissage, problèmes qui sont au cœur même de l'enseignement.

## 2.2. Apports et limites des modèles linguistiques

Les travaux de linguistique génétique s'intéressent aux **réécritures** et s'attachent à étudier **la dynamique du texte** dans toute sa complexité. Ils tentent de rendre compte de l'activité de construction dont les variantes sont la trace, tout en s'interdisant de reconstruire artificiellement le cheminement mental supposé du scripteur, ainsi que le résume Culioli : "l'écriture [...] ne peut se ramener à un enchaînement strictement linéaire d'opérations successives qui produiraient du texte et des significations associées [...] le manuscrit porte la trace d'opérations qui ne sont ni ordonnées ni homogènes, et nous ne pouvons pas espérer remonter le cours des opérations par une médiation normative" (Culioli, 1982).

Les études de linguistique génétique ont une double fonction. D'une part, elles ont permis de construire des outils d'observation du texte et de ses mutations ; ainsi, à partir de méthodes employées par l'ITEM-CNRS pour étudier les manuscrits d'écrivains, C. Fabre a décrit les interventions d'écoliers (suppression, ajout, remplacement, déplacement) sur leurs **brouillons** (Fabre, 1990). D'autre part, ces études ont également fourni des cadres interprétatifs en faisant apparaître la nature de ce qui est en jeu dans la rature, que Rey-Debove définit comme relevant d'**activités métalinguistiques** en mettant l'accent sur le caractère autonymique de toute intervention sur un "discours déjà là" (Rey-Debove, 1982).

Cependant, ces travaux qui s'attachent prioritairement à l'objet textuel en éclairant la genèse, ne fournissent pas directement de solution aux problèmes de l'action didactique, sauf à imaginer que les difficultés de la révision et de la réécriture pourraient être résolues par la mise en place d'exercices formels et mécaniques.

### 2.3. Cadre théorique de la recherche REV

Les travaux de l'équipe REV n'ont pas pour ambition de constituer une interface entre les recherches qui viennent d'être évoquées ni de les opérationnaliser dans la classe. Le traitement didactique (Romian, 1987, 1990 ; Garcia-Debanco, 1990) qui est entrepris consiste à **faire des choix** parmi les modèles empruntés aux sciences du langage, et à **réélaborer** ceux qui, dans le cadre de la problématique de la recherche, sont retenus comme pertinents, pour les rendre opératoires d'un point de vue didactique.

La clarification des concepts passe par une mise au point concernant le lexique. Parmi tous les termes utilisés dans le contexte de la mise au point des écrits en classe, ceux qui suivent répondent aux exigences didactiques du cadre théorique construit par la recherche REV.

**Révision** : Terme emprunté à la psycholinguistique. L'une des opérations intervenant dans le processus rédactionnel (planification, mise en texte, révision). Désigne l'opération de retour sur le texte, écrit ou virtuel, en cours d'élaboration ou au terme de l'activité d'écriture.

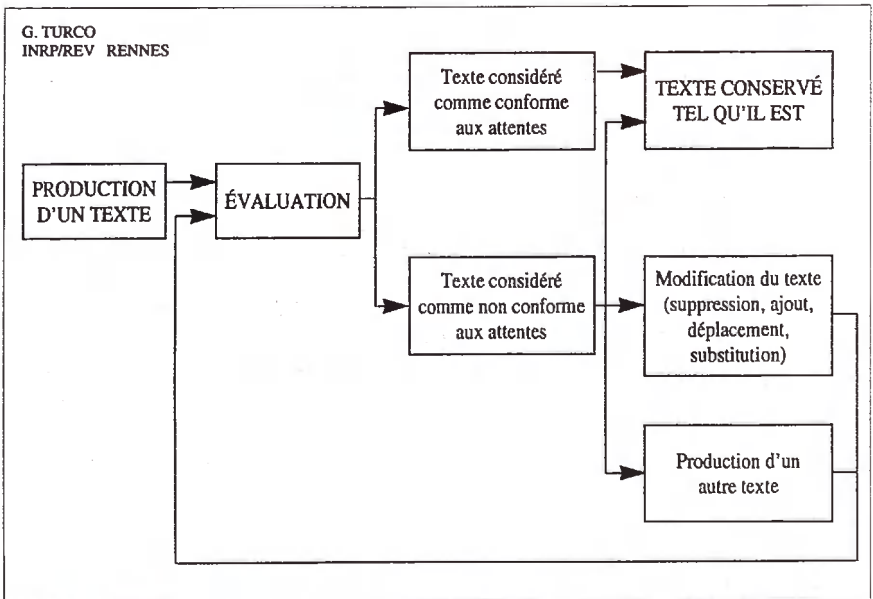
**Réécriture** : Activité de transformation d'un texte écrit, en cours ou au terme de l'activité d'écriture.

**Rature** : Trace visible d'une activité de réécriture. Comme C. Fabre, nous en faisons le terme générique désignant toute modification, qu'il s'agisse du remplacement et de l'ajout ou de la suppression et du déplacement (Fabre, 1990).

**Version 1, 2, 3...** : Dans le cours du même projet d'écriture, états d'un texte écrit aux moments t1, t2, t3... de l'observation. Le texte peut avoir ou non subi des transformations. Lorsqu'elles interviennent, les transformations sont moins nombreuses que ce qui est stable dans le texte.

**Texte 1, 2, 3...** : Dans le cours du même projet d'écriture, on parle d'un texte 2, éventuellement d'un texte 3, lorsqu'il y a eu, de la part du scripteur, volonté de reprendre depuis le début, le processus rédactionnel.

Seule la réécriture est observable dans les traces visibles que sont les ratures. Celles-ci apparaissent dans les différentes versions du texte écrit, voire dans le nouveau texte rédigé par le scripteur. La **révision** n'est pas directement observable, elle ne peut être que reconstruite de façon conjecturale. Cependant, dans le cadre d'une réflexion didactique sur la **mutabilité du texte** dans sa genèse, il est indispensable de fournir une **représentation modélisante** de cette opération. Le Groupe REV-INRP de Rennes propose une modélisation (voir page suivante).



Cette modélisation n'implique pas nécessairement l'existence d'une trace écrite. Contrairement à ce qui se passe pour la réécriture, qui est observable dans les traces visibles, dans la révision, le texte peut rester virtuel. La production d'un texte est antérieure à la révision proprement dite. Cette dernière suppose une **évaluation**, destinée à valider ou non le texte, et une **prise de décision** conduisant à conserver le texte tel qu'il est ou bien à le modifier, ou bien à produire un autre texte. L'opération, qui peut intervenir au cours de la mise en texte ou à son terme, est récurrente jusqu'à ce que la décision soit prise de conserver le texte en l'état.

Les **stratégies évaluatives** mises en œuvre par les élèves ont été décrites par C. Tauveron dans *Repères* n° 4 (Séguy & Tauveron, 1991), mais ne prennent en compte que le repérage de **dysfonctionnements** ; pour compléter la description du sous-processus évaluatif, il convient d'ajouter l'**évaluation positive** qui reconnaît le texte comme valide. Le verdict de l'évaluation qui conduit à considérer le texte comme conforme ou non conforme aux attentes peut être correct ou erroné. Dans chacun de ces cas, la **décision d'opérer** consistant à modifier le texte, produire un autre texte ou conserver le texte tel qu'il est peut à son tour être correcte ou erronée. Les flèches permettent de définir la diversité des parcours possibles.

L'analyse de C. Tauveron fait apparaître, d'une part, que le repérage d'un dysfonctionnement (voire la solution du problème) ne passe pas nécessairement par l'explicitation et, d'autre part, que le diagnostic correct ne débouche pas toujours sur une solution. Le caractère multidimensionnel de l'opération de révision entraîne une grande diversité dans les **obstacles** qui peuvent intervenir et

explique la difficulté de son enseignement en classe. Cependant, la modélisation que nous proposons fait apparaître clairement le caractère prioritaire de l'**évaluation** et, comme l'ont montré les travaux du groupe EVA, le rôle central joué par les **critères** d'évaluation. Non seulement la recherche REV procède de celle qui l'a précédée, mais il est important de réaffirmer qu'elle ne prend son sens que dans le prolongement et comme complément des **propositions didactiques** déjà publiées (Groupe EVA, Finet & Gadeau, 1991).

La recherche de l'équipe REV a donc pour objet de proposer aux maîtres des **situations d'enseignement** qui permettent à l'élève de prendre les décisions pertinentes, afin qu'il puisse, selon le cas, s'engager dans la modification de son texte, ou produire un autre texte, afin qu'il sache aussi arrêter la révision et ne pas s'engager dans une réécriture inutile. Pour tenter de surmonter les obstacles dans l'activité de réécriture, il est nécessaire d'identifier les compétences en jeu dans la révision.

### 3. IDENTIFIER ET MODÉLISER LES COMPÉTENCES EN JEU DANS LA RÉVISION

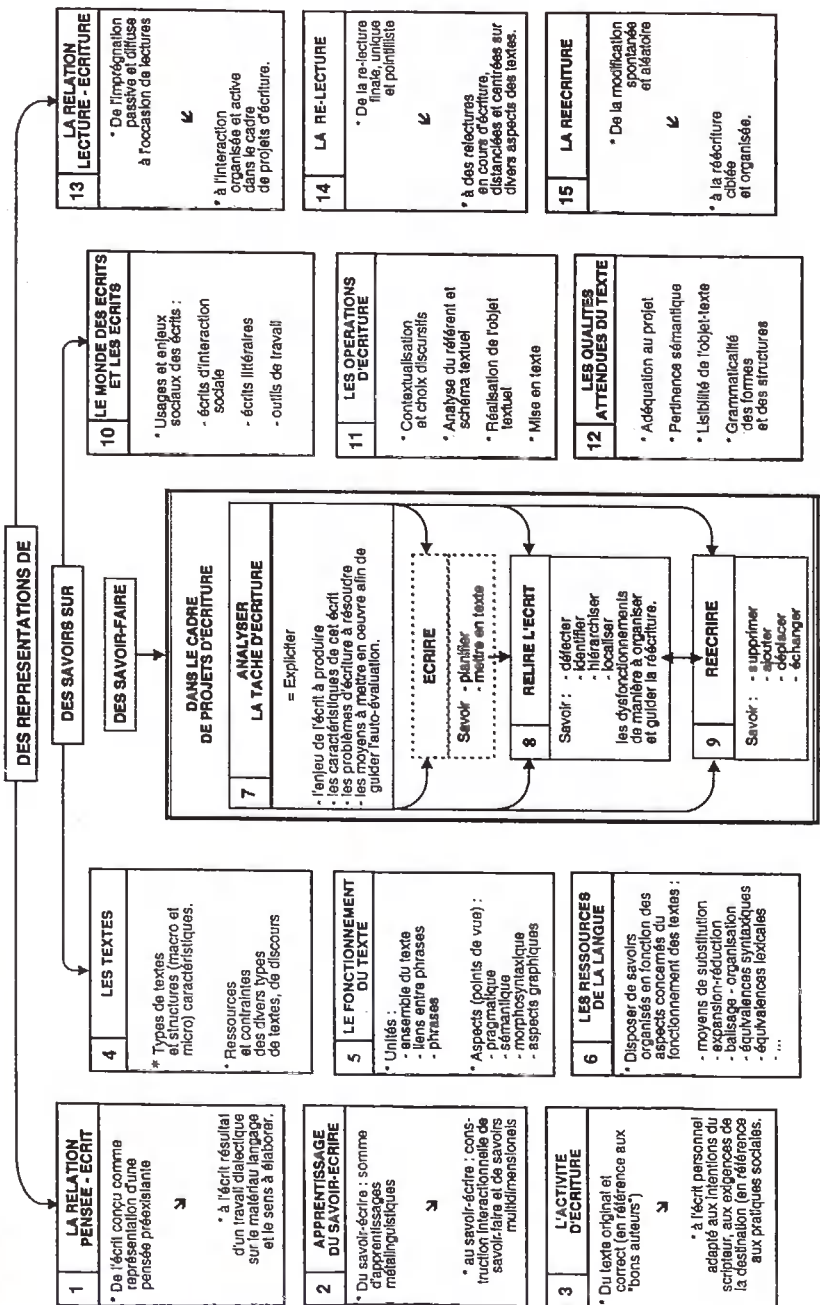
Le groupe de Privas de l'équipe REV a entrepris un essai de **modélisation** des compétences mise en œuvre par les élèves lorsqu'ils révisent leurs textes. Le groupe formule l'hypothèse que l'un des obstacles à la révision se trouve, chez beaucoup d'élèves, dans les **représentations** qu'ils s'en font : par exemple, les élèves ne pensent pas spontanément qu'il peut y avoir plusieurs moyens d'écrire le même contenu de sens. Par ailleurs, la **réécriture**, telle qu'elle est (caricaturalement) pratiquée dans beaucoup de classes ("*relisez quand vous avez fini d'écrire*", "*corrigez vos fautes*") est perçue, jusqu'à l'âge adulte, comme peu agréable, sinon peu utile. Ces représentations, en partie produites et véhiculées par les pratiques dominantes d'enseignement, semblent en outre liées au fait que les élèves ne savent pas mobiliser les **ressources linguistiques** adéquates pour écrire autrement ce qu'ils ont d'abord "mal écrit" (maîtrise de structures "synonymes", de transformations d'équivalence, de procédures d'expansion-réduction...), de telle sorte que, dans les meilleurs des cas, leur savoir-faire en matière de révision est incomplet et ne leur permet pas de passer de l'**évaluation** à la **réécriture**.

S'appuyant sur l'analyse que propose M. Dabène (1991) de la **compétence scripturale**, la modélisation (présentée ici dans un état encore provisoire) repose sur l'hypothèse qu'on peut proposer comme objectifs d'enseignement les compétences de révision définies comme "un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant le texte".

INRP - Didactiques des disciplines  
Français - Equipe REV

**ESSAI DE MODELISATION DES COMPETENCES DE REVISION A L'ECOLE**

Groupo de Phylas  
Janvier 1994





### 3.1. Savoir réviser : la maîtrise de savoir-faire

La modélisation est construite autour du noyau central constitué par des **savoir-faire** : - le "**savoir-réviser**", lui-même constitué de deux opérations réalisées en relation avec la capacité du scripteur à **analyser la tâche d'écriture** (7) - **relire le texte** (8) en cours d'écriture et/ou à la fin de la production pour repérer les éventuels lieux de dysfonctionnement, définir leur nature et **réécrire** (9) tout ou partie des passages concernés, en référence aux opérations décrites par C. Fabre (1990), en mettant en œuvre des savoirs disponibles auxquels, pour des raisons qui restent à étudier, le scripteur n'avait pas initialement fait appel.

### 3.2. Savoir réviser : la maîtrise de savoirs

Ainsi défini, le savoir-réviser apparaît étroitement lié à la capacité de mobiliser des savoirs concernant les écrits, les textes, l'écriture. Ces savoirs sont étayés scientifiquement par de nombreuses recherches récentes. Beaucoup d'entre eux ont été explicités et/ou didactiquement construits lors des recherches EVA et dans les débuts de la recherche REV, par exemple :

- des **savoirs sur les textes** (4) qui renvoient, en particulier, aux typologies et aux traitements didactiques qui en ont été faits dans la recherche EVA
- des **savoirs sur le fonctionnement des textes** (5), cf. outil d'analyse élaboré par G. Turco, (1987, 1988)
- des **savoirs sur le monde des écrits et les écrits** (10) qui font partie des expériences (familiale, sociale, scolaire) accumulées dans son passé par chaque élève. A. Séguéy en propose une présentation dans ce même numéro de *Repères*.
- des **savoirs sur les opérations d'écriture** (11) et les **propriétés attendues du texte** (12), qui renvoient au modèle d'analyse du savoir-écrire des élèves élaboré par M. Mas (1991, 1992).
- des **savoirs sur les ressources de la langue** (6) qui constituent un point à approfondir, dans la suite des travaux menés par le groupe EVA et par M. Mas (1991, 1992), autour de deux questions :
  - quels types de savoirs notionnels concernant le fonctionnement de la langue, des textes et des discours le scripteur a-t-il particulièrement besoin de mobiliser pour réviser son écrit ?
  - sous quelle forme, dans quelle organisation, selon quelle procédure aborder ces savoirs en classe pour construire chez les élèves de réelles compétences de révision ? On peut émettre l'hypothèse que ces savoirs seraient plus facilement mobilisables par les élèves si leur apprentissage était ancré dans des problèmes d'écriture à résoudre et si les élèves les classaient selon leur fonctionnalité, c'est-à-dire selon les ressources qu'ils apportent au scripteur.

### 3.3. Savoir réviser : importance des représentations

Comme l'a écrit M. Dabène à propos de la compétence scripturale, savoir-faire et savoirs sont aussi déterminés par des **représentations** qui agissent sur les modes de pensée, d'action des élèves et des enseignants (Dabène, 1991). Par exemple, penser que l'écrit est toujours la représentation d'une pensée pré-existante conduit à exclure l'idée qu'un travail sur le texte favorise l'émergence d'idées nouvelles, cohérentes par rapport aux premières, et constitue ainsi un **obstacle** à une révision efficace de l'écrit.

Chacune des 6 cases latérales du modèle présente un point sur lequel les représentations paraissent dominantes pour la production et la révision des écrits ; **deux représentations contrastées** y sont présentées qui concernent un référent théorique ou un repère en relation avec l'enseignement-apprentissage de la production d'écrit à l'école : en haut une représentation traditionnelle, en général peu étayée, sinon par le poids de la tradition, correspondant à une pratique dominante, telle qu'elle a pu être observée dans la recherche EVA ; en bas, une représentation plus actuelle, éclairée par des apports scientifiques. La flèche qui les relie ne signifie pas qu'il faut abandonner une représentation pour une autre, mais qu'il est sans doute utile de faire évoluer la première en intégrant des points de vue de la seconde, de manière à constituer une représentation plus complète, plus ouverte : on peut lire en effet que les points de vue actuels introduisent, à propos des textes et de l'écriture, des notions comme "travail dialectique", "construction interactionnelle", "interaction lecture-écriture", plus compatibles avec les notions de révision et de réécriture.

## 4. CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA RÉVISION

La mise en place de situations d'enseignement de la révision passe par une connaissance précise des **pratiques** et des **représentations des maîtres**. Une enquête actuellement en cours, entreprise par l'équipe REV, porte sur des entretiens avec les maîtres et avec les élèves, et sur la collecte de questions auprès des maîtres. Le relevé des termes employés par les enseignants (en particulier la dénomination de la réécriture, les termes associés et leurs connotations), les témoignages apportés par leurs journaux de bord, l'analyse des outils construits dans les classes, et surtout leurs questions font apparaître des incertitudes et des demandes relatives aux modalités de mise en œuvre de situations différenciées d'enseignement de la réécriture. La construction de telles situations passe par la détermination de **variables didactiques** en fonction desquelles seront élaborées des stratégies didactiques différenciées.

Tous les aspects des textes ne sont pas pris en compte par la recherche REV. Pour les problèmes relevant de l'orthographe et pour la méthodologie de résolution de problèmes, on se reportera aux travaux des équipes RESO et META de l'INRP (Ducancel, Djebbour, Romian, 1991 ; Angoujard, 1994).

#### 4.1. Prendre en compte les types d'écrits et la finalisation des écrits pour différencier les réécritures

Les **typologies textuelles** constituent des outils indispensables pour analyser les écrits produits ou déterminer les contraintes d'écrits à produire. Leurs constantes évolutions et même les remises en cause dont elles font l'objet témoignent de l'intérêt qu'elles présentent (Bain & Schneuwly, 1985 ; Combettes, 1992 ; Adam, 1992). Du point de vue strictement didactique de l'apprentissage de la révision, ce qui importe c'est d'identifier parmi les caractéristiques des textes quelles sont celles qui ont une incidence sur la nature et la fonction des réécritures. Un premier repérage fait à partir des situations d'écritures présentées par le fichier EVA (Groupe EVA, Finet & Gadeau, 1991) a permis de dégager des conditions favorables à la réécriture déterminées par : le choix de la situation d'écriture, les caractéristiques du destinataire du texte, la sanction prévue. Mais cette approche relativement grossière mérite d'être nuancée : voir ici même l'article de G. Turco.

Du point de vue didactique, la nature et les formes de la réécriture sont déterminées également par une typologie d'un autre ordre portant sur la finalisation de l'écrit produit. A. Séguy (Groupe REV d'Ager) a établi un classement des activités d'écriture (dans le présent numéro de *Repères*), **mettant en rapport la finalisation dominante des écrits à produire avec des possibilités de différenciation didactique** concernant l'apprentissage de la réécriture : à des finalisations différentes correspondent des itinéraires différenciés et des mises en œuvre différenciées.

Chacun des groupes de la recherche REV choisit de travailler de façon plus spécifique sur un type d'écrit et une finalisation différente de l'écrit produit. Certains domaines, peu ou pas abordés par le groupe EVA, sont abordés de façon systématique comme le "texte littéraire" ou la rédaction des solutions de problème de mathématique.

Cette double référence constitue un élément organisateur de la recherche, dans la mesure où les focalisations des groupes participant à l'équipe REV se sont faites à partir de deux éléments : un problème didactique et un type de texte, de façon que les différents types de textes soient couverts par la recherche.

#### 4.2. Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

Dans les questions recueillies auprès des maîtres, l'hétérogénéité apparaît essentiellement comme une donnée à gérer au plan pédagogique. Nous posons que c'est également un facteur de **différenciation didactique** dont les paramètres sont principalement constitués par les compétences déjà acquises par les élèves et par leurs habitudes personnelles concernant la réécriture. La gestion didactique de l'hétérogénéité passe par l'**identification** précise de **types de stratégies ou de démarches de réécriture** et par la construction de situations amenant les élèves à **élargir et à structurer leur répertoire de stratégies**.

Un travail d'analyse et de catégorisation des réécritures a donc été entrepris au sein de l'équipe REV. On trouvera dans ce numéro de *Repères* deux

approches sur cet aspect de la recherche : d'une part, dans l'article de G. Turco (Groupe de Rennes) qui porte sur l'analyse des cheminements diversifiés d'élèves de CM1 pour entrer dans la réécriture ; d'autre part, dans l'article de C. Boré (Groupe de Cergy) qui propose une réflexion sur les différentes tentatives dont témoigne l'avant-texte d'élèves engagés dans une situation de production d'écrit.

#### 4.3. Mettre à l'épreuve des dispositifs différenciés

Pour aider les maîtres à construire des situations appropriées aux spécificités de leurs classes, l'équipe REV s'est particulièrement intéressée, d'une part, aux **outils techniques** qui peuvent faciliter l'apprentissage de la réécriture, et, d'autre part, à l'organisation d'une programmation des apprentissages en matière de réécriture.

Le **traitement de texte**, outil technique reconnu comme facilitateur de réécriture, a considérablement modifié les pratiques d'écriture expertes. Il n'est cependant pas devenu, dans le cadre scolaire, un instrument d'apprentissage de la révision. Un groupe de l'équipe REV, fait l'hypothèse que l'outil technique pourrait, dans certaines conditions, jouer ce rôle. Dans cette perspective, il analyse la nature des obstacles à la réécriture que le traitement de texte permet de surmonter, mais également les difficultés qu'il génère, afin de déterminer les conditions didactiques de son emploi dans des situations d'enseignement.

La **programmation des apprentissages** fait, quant à elle, l'objet d'un travail spécifique portant sur la mise au point de dispositifs permettant : de planifier des apprentissages en définissant à l'avance certains objectifs (notamment à l'aide des analyses didactiques identifiant les compétences en jeu dans la production de divers types d'écrits, cf. Mas, 1992) ; de prendre en compte les dysfonctionnements effectivement repérés dans les productions ; d'articuler entre elles les diverses composantes de l'enseignement du français, de façon à les intégrer, en particulier par des activités décrochées ou différées, dans le cadre de la production d'écrits.

### 5. ÉLÉMENTS D'UN BILAN PROVISOIRE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

A mi-parcours, la recherche REV peut faire état de l'avancement de ses travaux. Le présent article propose une modélisation des compétences de révision ainsi qu'une clarification à la fois théorique et terminologique. Cette conceptualisation fournit le cadre d'une théorisation pour un enseignement de la réécriture, dont la mise en œuvre est, par ailleurs, en cours d'expérimentation dans les classes des groupes de terrain.

Les avancées sont inégales. Pour certains domaines, les résultats sont suffisamment élaborés pour faire l'objet de publications dans ce numéro de *Repères*. Pour d'autres, en revanche, la recherche doit être poursuivie et approfondie ; c'est le cas, par exemple, pour la programmation des apprentissages et l'utilisation du traitement de texte.

L'équipe REV de l'INRP continue sa réflexion théorique et les observations dans les classes. Elle poursuit aussi une autre tâche : dans une perspective de vulgarisation, elle entreprend d'élaborer des outils destinés aux maîtres pour enseigner la réécriture. Les expérimentations conduites dans les classes, les observations recueillies auprès des enseignants, l'analyse des productions des élèves dans leurs états successifs, constituent autant de données qui permettent de déterminer les éléments les plus heuristiques afin de fournir aux maîtres des outils efficaces pour mettre en place des situations de réécriture adaptées aux particularités de leur classe.

### BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- ANGOJARD, A. dir. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris, Hachette-INRP.
- BAIN, D. & SCHNEUWLY, B. (1985) : "Relation entre contextes et textes : analyse de textes archotypiques et intermédiaires" in J.-P. BRONCKART *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- BISAILLON, J. (1991) : "Les stratégies de révision comme objet d'enseignement". *Enjeux* n° 22.
- BRASSART, D. (1989) : "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite". Lille, *Recherches* n° 11, AFEF.
- BRONCKART, J.-P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- COMBETTES, B. (1992) : *L'organisation du texte*. Metz, Coll. Didactique des Textes, Université de Metz.
- CULIOLI, A. (1982) : "La genèse du texte : Les modèles linguistiques". in C. FUCHS, A. GRESILLON, J.-L. LEBRAVE, J. PEYARD, J. REY-DEBOVE : *La genèse du texte ; Les modèles linguistiques*. Paris, CNRS-ITEM.
- DABENE, M. (1991) : "Un modèle didactique de la compétence scripturale". *Repères* n° 4, INRP.
- DUCANCEL, G., DJEBBOUR, S., ROMIAN, H. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ?* INRP, Didactique des disciplines.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble, Céditel.
- FAYOL, M. (1984) : "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle". *Repères* n° 63, INRP.
- FAYOL, M. (1991) : "From Sentence Production to Text Production : Investigating Fundamental Processes". *European Journal of Psychology of Education*.
- FAYOL, M. & GOMBERT, J.-E. (1987) : "Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques". *Repères* n° 73, INRP.

- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". *Pratiques* n° 49, Metz, CRESEF.
- GARCIA-DEBANC, C. & MAS, M. (1989) : *Des critères pour une évaluation formative des écrits des élèves... Détermination - élaboration - utilisation* in H. ROMIAN, G. DUCANCEL, C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, J. TREIGNER, M. YZIQUEL et coll. (1989) *Didactique du Français et recherche-action*. Paris, INRP.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990) : "Construction de contenus de formation et traitement didactique de recherches". *Repères* n° 1, INRP.
- GROUPE EVA, FINET, C. & GADEAU, J. (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette-INRP.
- HAYES, J.-R. & FLOWER, L. (1980) : "Identifying the Organization of Writing Processes" et FLOWER L. & HAYES J.-R. "The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints" in L.W. GREGG & E.R. STEINBERG (Eds) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- HAYES, J.-R., FLOWER, L.-S., SCHRIVER, K., STRATMAN, J., CAREY, L. (1987) : "Cognitive Processes in Revision" in S. ROSENBERG (Ed.) *Advances in Psycholinguistics*, vol II : *Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEVELT, W.J.M. (1989) : *Speaking - From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- MAS, M. (1987) : "Hors des critères, point de salut". *Repères* n° 73, INRP.
- MAS, M. (1991) : "Écrire, c'est tout un système". *Repères* n° 4, INRP.
- MAS, M. (1992) : "La quadrature du cycle". *Repères* n° 5, INRP.
- MAS, M. (dir.), GARCIA-DEBANC, C., ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAVERON, C., TURCO, G. (1991) : *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris, INRP.
- MAS, M. (dir.), ROMIAN, H., SÉGUY, A., TAVERON, C., TURCO, G. (1993) : *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits ?* Paris, INRP.
- PIOLAT, A. (1991) : *Écrit-on mieux avec un ordinateur ?* in M. Fayol (Ed.) *La production de textes écrits*. Dijon, CRDP.
- REY-DEBOVE, J. (1982) : *Pour une lecture de la rature* in C. FUCHS, A. GRE-SILLON, J.-L. LEBRAVE, J. PEYTARD, J. REY-DEBOVE *La genèse du texte ; les modèles linguistiques*. Paris, CNRS-ITEM.
- ROMIAN, H. (1987) : "Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques". *Repères* n° 71, INRP.
- ROMIAN, H. (1990) : "Propositions pour construire une relation entre recherches et formation des maîtres en didactique du français". *Repères* n° 1, INRP.
- ROMIAN, H., DUCANCEL, G., GARCIA-DEBANC, C., MAS, M., TREIGNER, J., YZIQUEL, M. et coll. (1989) : *Didactique du Français et recherche-action*. Paris, INRP.

- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1983) : "The Development of Evaluation, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing" in Martlew M. (Ed) *The Psychology of Written Language*. Chichester, New York, John Wiley and Sons.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986) : *Research on Written Composition in Research* in M.C. Wittrock & M. Amarel (Eds), *Handbook of Research on Teaching*. New-York, Macmillan.
- SÉGUY, A. (1989) : "Un classement des lieux d'intervention didactique : le "CLID", mode d'emploi(s)". *Repères* n° 79, INRP.
- SÉGUY, A. & TAUVERON, C. (1991) : "Discours évaluatifs d'élèves, selon des contextes didactiques différents". *Repères* n° 4, INRP.
- TURCO, G. (1987) : "Élaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative des écrits d'élèves. Classer/agir". *Repères* n° 71, INRP.
- TURCO, G. (1988) : *Écrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*. Rennes, CRDP.