

PROBLÈMES DE RÉÉCRITURE : ÉTUDE DE CHEMINEMENTS DIVERSIFIÉS CHEZ DES ÉLÈVES DE CM1

Gilbert TURCO
INRP Équipe REV - IUFM Rennes

Résumé : L'aspect le plus problématique de la mise en œuvre d'un projet d'écriture concerne la réécriture dont les modalités sont mal connues et aléatoires. Pour l'équipe REV, il s'agit de passer d'une constatation de la diversité des réactions individuelles à une tentative d'analyse des facteurs qui, dans une certaine mesure, peuvent expliquer la variation des stratégies et des résultats. Des conditions favorables sont réunies dans une classe de CM1 pour faire apparaître la réécriture par tous les élèves de leurs propres textes. Dans la plupart des cas, la version antérieure est améliorée ; ce n'est cependant pas toujours vrai. L'analyse porte sur 4 élèves dont les cheminements sont en apparence nettement contrastés. Derrière la diversité de surface, des régularités sont observées. Chaque dispositif mis en place pour favoriser la réécriture est ambivalent : s'il permet le plus souvent d'apporter la solution à un problème, il est également susceptible d'engendrer un effet pervers qui provoque une détérioration de la version antérieure.

Le groupe de recherche INRP de l'IUFM de Rennes s'est consacré, dans le cadre de l'équipe EVA, d'une part, au classement des critères d'évaluation (Turco, 1987) et, d'autre part, à leur utilisation au cours de projets d'écriture dans une perspective d'évaluation formative (Turco, 1988 ; groupe EVA, 1991). Partiellement renouvelé, le groupe poursuit actuellement sa réflexion dans une direction un peu différente au sein de l'équipe REV (1).

Le tableau publié dans *Repères* n°5 propose un modèle pour l'analyse didactique du "savoir écrire" des élèves (Mas, 1992). Partant des types d'opérations qui interviennent dans l'écriture et la réécriture, M. Mas établit la liste des problèmes d'écriture à résoudre. Le groupe de Rennes, limitant son objet d'étude aux écrits qui informent et/ou qui expliquent (2), tente de cerner les conditions qui conduisent les élèves, - quand cela est nécessaire -, à réécrire leur texte pour résoudre des problèmes relevant de la planification (gestion de l'interaction et gestion de l'objet de discours).

Le travail, déjà amorcé dans la recherche EVA, confirme les propositions des ouvrages de didactique publiés au cours des dernières années (par exemple, Garcia-Debanc, 1986 ; Jolibert, 1988 ; groupe EVA, 1991 Lartigues dir., 1993), à savoir que certains facteurs favorisent la re planification : l'existence d'un

projet d'écriture avec un enjeu nettement explicité, l'élaboration avec les élèves et l'utilisation de guides de relecture/réécriture, ou encore la mise en place d'apprentissages spécifiques dans des activités différées.

Dans la plupart des cas, ces ouvrages présentent des situations où interviennent des réécritures portant sur la dimension textuelle et analysent différents états d'un ou plusieurs écrits, mais ils restent très discrets sur les cheminements individuels des élèves. Or, c'est précisément la diversité des performances qui désoriente les maîtres. Si la mise en place de dispositifs favorisant la réécriture aboutit le plus souvent à la résolution des problèmes détectés, il n'est pas rare de constater des évolutions qui ne vont pas dans le sens de l'amélioration, voire de nettes dégradations.

C'est pourquoi le groupe de Rennes s'est orienté vers l'étude de cas. L'ambition n'est pas d'analyser la totalité des facteurs qui déterminent des prises de décision individuelles mais, plus modestement, de cerner les facteurs didactiques qui rendent compte des choix opérés par les élèves aux différentes étapes d'un projet d'écriture. La prise en compte de cette dimension devrait permettre aux maîtres d'anticiper sur les inévitables difficultés que comporte la réécriture et, par là même, de mieux guider les élèves engagés dans cette activité.

1. LE PROJET D'ÉCRITURE

Parmi les séquences observées, celle qui s'est déroulée dans le CM1-CM2 d'Yvette Le Goff (3) semble de ce point de vue la plus riche en enseignements. Ce sont les circonstances de la vie de la classe qui ont fourni l'occasion de mettre en œuvre un projet présentant les caractéristiques considérées par la recherche EVA comme particulièrement favorables à la réécriture. Fin octobre, les 12 CM2, engagés dans l'apprentissage précoce de l'anglais, sont partis pour un séjour de quinze jours à Londres, alors que les 13 CM1 restaient à Rennes.

1.1. Mise en place du projet

A cette date, une autre école de Rennes accueille une exposition sur le thème de "la ville au Moyen-Age", qui intéresse l'ensemble de la classe, mais qui aura pris fin avant le retour des CM2. Le projet se met en place. Les CM1 iront visiter l'exposition et rédigeront un texte pour, d'une part, comme ils le disent "*mieux comprendre et apprendre*" et, d'autre part, transmettre aux autres les informations qu'ils auront recueillies. Parmi les domaines abordés, chacun choisit une question qui l'intéresse plus particulièrement (4).

1.2. Évaluation par les pairs

Lors de la visite de l'exposition, les élèves prennent des notes. Ils sont familiers de cette pratique bien que, à ce moment de l'année, il n'y ait pas encore eu de travail spécifique engagé dans ce domaine. Immédiatement après le retour dans la classe, chacun rédige un texte en s'aidant de ses notes. Les élèves sont ensuite mis par groupes de 4 et ils sont invités à lire des écrits de pairs. Avec l'aide de l'enseignante, les élèves élaborent un tableau qui récapitule les difficultés observées.

Cette activité évaluative fait apparaître la nécessité de vérifier certaines informations. On fera appel aux documents rapportés de l'exposition et à des livres traitant du même sujet. Par ailleurs, la récurrence de problèmes portant sur l'organisation d'ensemble des textes justifie la mise en place d'une activité différée. La maîtresse et les élèves recherchent un grand nombre d'écrits informatifs et explicatifs divers dont ils examinent attentivement les traits spécifiques. Il sera possible de s'inspirer de ce qui a été observé pour faire évoluer les premières versions.

1.3. Réécriture

Chaque élève, avant de procéder à la réécriture, précise par écrit le thème retenu, les caractéristiques du texte et le niveau des élèves auxquels il est destiné (au cours de la discussion, l'idée a été retenue d'écrire également des textes pour les CE2 qui n'ont pas vu l'exposition. Les CM1 ont l'habitude de travailler avec eux pour certaines activités dans le cadre d'un échange partiel de service entre Yvette Le Goff et sa collègue). Selon les représentations qui sont explicitées pendant le débat qui s'est instauré, il faut, pour les CE2, écrire des textes plus courts et utiliser un vocabulaire moins difficile. Pour les CM2, en revanche, la complexité n'est pas considérée comme un obstacle.

1.4. Évaluation par les destinataires

Les textes ainsi obtenus sont présentés à leurs destinataires. Les quelques écrits adressés aux CE2 sont lus à haute voix et affichés au tableau. Les remarques sont peu nombreuses. La qualité du travail est saluée et les informations jugées intéressantes, mais la classe ne manifeste pas l'intention de s'engager dans un travail sur ce même thème. Les CM2 en revanche, répartis en groupes de 4, font une analyse très attentive des textes de leurs condisciples. Le dispositif qu'ils ont adopté prévoit de signaler "*ce qui va*" et "*ce qui ne va pas*", induisant par là des pistes de travail.

L'échange entre élèves permet de mieux cerner le problème rencontré, de le reformuler. Par exemple, de nombreuses remarques concernent la construction des "*paragraphes*". Suivant la stratégie expositive adoptée, il s'agit de réponses à des questions ou de développements informatifs précédés de titres ou de sous-titres. L'aspect formel est respecté mais l'organisation même du texte pose problème. Les propositions sont contradictoires et jugées peu satisfaisantes par les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi la maîtresse met en place une nouvelle situation différée. Une relecture attentive de certains des textes déjà fournis en référence permet de mieux comprendre comment est structurée la présentation d'une information. D'autre part, la transcription d'un entretien avec le conservateur du musée de Rennes, conduit par les élèves de la classe quelque temps plus tôt, permet d'analyser la façon dont sont construites les réponses.

1.5. Vers un texte synthétique

Les CM1 procèdent à une seconde et dernière réécriture individuelle. Ultérieurement, un travail associant CM1 et CM2, dont il ne sera pas rendu compte ici, permettra de mettre au point un texte synthétique destiné à prendre place dans le classeur d'histoire.

2. CRITÈRES DE SÉLECTION DES ÉTUDES DE CAS

Les conditions particulières dans lesquelles s'est déroulé ce projet, en permettant de travailler avec un nombre restreint d'élèves, ont rendu possible une observation précise (5) de l'ensemble des démarches de réécriture mises en œuvre. Il serait donc effectivement envisageable de présenter et d'analyser les différents états des textes et de voir comment sont intervenues les transformations. Mais le cadre d'un article ne permet pas une exhaustivité qui conduirait à de nombreuses redites et qui ne clarifierait pas pour autant la compréhension des mécanismes qui sont en jeu.

2.1. Des réécritures abondantes dans l'ensemble

Une première observation s'impose : tous les élèves, sans exception, ont procédé à des réécritures, à la fois après les remarques des pairs, et après le jugement des destinataires (CE2 ou CM2). Ces réécritures sont quantitativement abondantes et portent peu sur les faits de surface (orthographe, ponctuation,...), mais surtout sur l'information elle-même et son organisation. A la question posée en introduction, on peut donc répondre qu'il est possible de mettre en place des dispositifs qui provoquent la réécriture en situation de travail individuel. Dans la majorité des cas, on peut observer une amélioration souvent impressionnante de la qualité des écrits produits.

2.2. Des démarches différentes

Cette confirmation de ce qui a déjà été observé par ailleurs risque cependant de masquer des variations individuelles qui méritent qu'on les étudie avec soin. A vouloir dégager un portrait-type de l'élève-mis-en-situation-de-réécriture, en gommant les différences, on risque de faire croire qu'il y a des régularités, voire des lois, qui permettent d'obtenir la mise en conformité avec le résultat attendu. En fait, même si les résultats sont comparables, les démarches sont loin d'être identiques. Afin de provoquer un effet de grossissement, nous prendrons appui sur des cas extrêmes. Ils permettent de mettre l'accent sur des aspects qui sont souvent négligés.

Sarah est une bonne, voire une très bonne élève ; elle ne répugne jamais à écrire ; elle prend beaucoup de notes pendant la visite de l'exposition ; elle va au-delà de ce qui lui est demandé : elle décide en effet de s'intéresser à tous les thèmes et non pas à un seul. Habituellement, dans un groupe, c'est ce qu'il est convenu d'appeler un leader, qui prend volontiers la tâche commune à son propre compte et qui supporte assez mal la contradiction.

Tout à l'opposé, Guillaume se distingue par son manque d'attention dans les tâches scolaires, ses résultats sont faibles. Lors de la visite, il est dissipé, il taquine ses camarades et ne prend pas de notes. Il rechigne à rédiger et dans un travail de groupe portant sur l'écrit, il est volontiers passif quand il n'est pas perturbateur.

Outre les deux cas extrêmes de Sarah et Guillaume, il nous a paru intéressant d'analyser les cheminements de Sophie et Thierry, qui sont l'un et l'autre des élèves que l'on pourrait considérer comme moyens. Ils partent de notes pratiquement identiques, partiellement communes, et cependant leurs textes évoluent de façon très dissemblable. Nous verrons comment les choix qu'ils font en cours de projet provoquent de telles divergences.

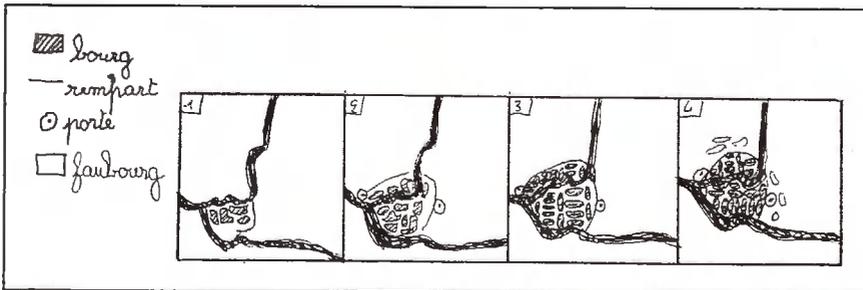
3. ANALYSE DES RÉÉCRITURES

3.1. Sarah

Premier jet (6)

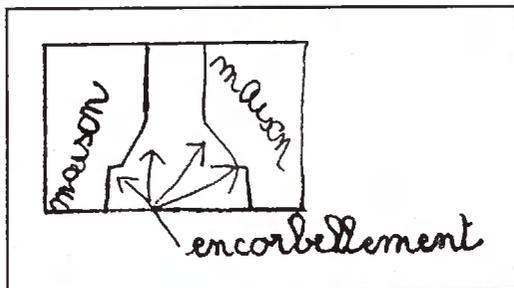
- La ville au Moyen Age -

Le moyen-âge entre l'an 500 environ jusqu'à 1500. Cette période était très vaste, très longue. Sept rois dans cette période. Au Xème les rues étaient en ruine à cause de la guerre. Du XIIème siècle jusqu'au XVème siècle elles reprirent de l'importance. Dans cette période les hommes commençaient à faire du commerce. Ainsi, naissent les petits bourgs. Les villes étaient généralement situées en un lieu facile pour les déplacements, pour la circulation. Au début, les villes se situaient dans un affluent, puis d'une porte à l'autre, puis en cadrillage et puis en rond. Très belle amélioration.



- La rue -

Les maisons en encorbèlement. Elles étaient en bois parce que la pierre cela coûtait cher mais le bois moins parce qu'il y avait une forêt à côté. Les rues en labyrinthe. Les maisons très sombres les rues aussi très étroites.



- L'animation des rues -

Il y avait beaucoup de commerçant, d'acheteurs, de badauds, de troupeaux, de chariots, des jongleurs et de montreur d'ours. Les croisements étaient difficile dans les rues. Les personnes n'avait pas beaucoup de place. La laine était la plus grande richesse du pays.

Le premier jet de Sarah est organisé autour des trois thèmes retenus, puisqu'elle a décidé de tout traiter. Chacune des parties est une juxtaposition de phrases plutôt qu'un texte. En fait, il s'agit à quelques détails près de la transcription des notes qu'elle a prises pendant la visite (reprise de passages de textes des panneaux, tentative pour présenter de façon synthétique certains renseignements, reproduction de dessins ou de schémas, transcription d'informations entendues lors de la projection d'un montage audiovisuel).

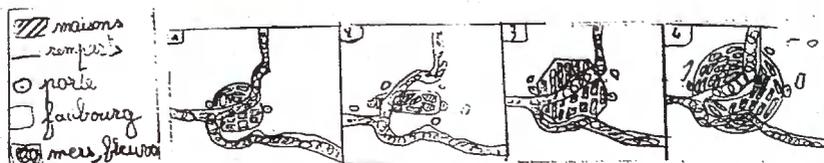
Version 2

Choix : CM2
 Tout le thème
 Questions / réponses

- Comment étaient la ville au Moyen-Age ?

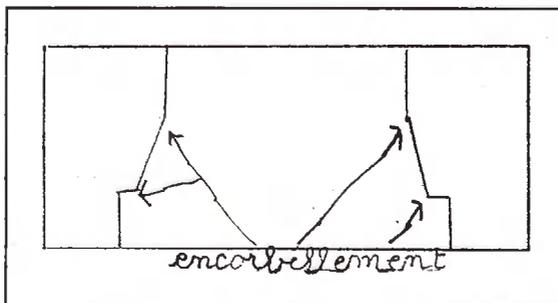
Le moyen-âge s'étend entre l'an 500 environ jusqu'à 1500. Cette période était très vaste, très longue. Au Xème siècle les rues étaient en ruine à cause des invasions et des guerres. A partir du XIIème siècle est reprirent de l'importance. Dans cette période les hommes commençaient à faire du commerce. Ainsi, naissent les petits bougs. Les villes étaient généralement situées en un lieu facile pour les déplacement, pour la circulation.

le développement des villes



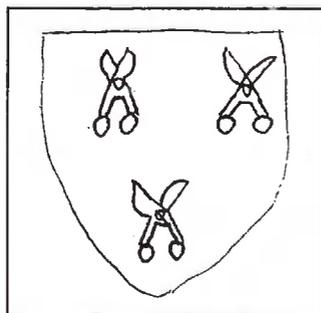
- Comment étaient les rues au Moyen-Age ? -

Les maisons étaient souvent en encorbellement. Elles étaient en bois parce que la pierre cela coûtait très cher mais le bois beaucoup moins cher parce qu'il y avait une forêt à côté de chaque ville. Les rues étaient en labyrinthe. Les maisons étaient très sombre. Les rues très étroites.



- Comment était l'animation des rues ? -

Il y avait beaucoup de commerçants, d'artisans, de badauds, de troupes, de chariots, de jongleurs et de montreurs d'ours. Les croisements étaient difficiles dans les rues. Les personnes n'avaient pas beaucoup de place. La laine était la plus grande richesse du pays. Au-dessus des échoppes il y avait des enseignes. Voici l'enseigne du tailleur :



Dans l'encadré apparaissent les choix faits par Sarah. Elle destine son texte aux CM2, elle continue à vouloir traiter tous les domaines retenus et, pour présenter ses informations, elle s'inspire de certains des documents étudiés pendant l'activité différée, qui proposent une série de questions/réponses.

Les modifications concernent l'information proprement dite. Aux remarques faites par ses camarades (7) sur les erreurs qu'elle a commises, Sarah réagit de façon radicale : elle supprime la mention du nombre des rois ainsi que l'évocation des différents sites où se sont développées les villes (confusion avec les stades successifs de l'évolution). Une partie de l'information passe dans la légende du schéma. La mise en texte subit des transformations concernant la structure des phrases ; toutes ont un verbe désormais. On passe de la transcription des notes à la "rédaction". Le dessin de l'enseigne apparaît pour une raison fortuite : Sarah a terminé sa réécriture ; pour occuper son temps, pendant que ses camarades continuent leur travail, elle reproduit en cul-de-lampe l'illustration d'un des documents proposés à l'analyse. Lorsque la maîtresse passe près d'elle et lui demande quel rapport il y a entre le dessin et son texte, elle ajoute les deux dernières phrases.

Observations des élèves de CM2 sur la version 2

<i>Ce qui va bien</i>	<i>Ce qui ne va pas bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> * <i>Tous les sous-titres sont formulés par une question</i> * <i>Les textes répondent bien aux questions</i> * <i>C'est bien organisé</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Il n'y a pas de titre principal</i> * <i>On ne comprend pas trop les schémas</i>

Version 3

Comment étaient les villes au Moyen-Age ?

- Comment était la ville au Moyen-Age ? -

Le moyen-âge s'étend entre l'an 500 environ jusqu'à 1500. Cette période était très vaste, très longue. Au Xème siècle les rues étaient en ruine à cause des invasions et des guerres. A partir du XIIème siècle elles reprirent de l'importance. Dans cette période les hommes commençaient à faire du commerce. Ainsi, naissent les petits bourgs. Les villes étaient généralement situées en un lieu facile pour les déplacements, pour la circulation.

Comment étaient les rues médiévales à l'époque ?

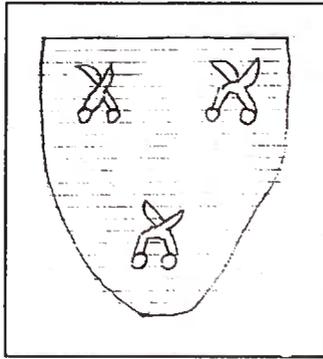
Elles étaient étroites : parce-que à chaque niveau les maisons se penchaient sur la rue. Elles étaient en encorbellement. Aussi, les croisements de chariot, de porcs ne pouvaient plus fonctionnés normalement. Souvent dans chaque villes les rues étaient en labyrinthe. Les rues étaient très sombre. Le soleil ne pouvait plus passé.

Comment étaient les maisons moyenâgeuses ?

Elles étaient en bois parce que la pierre coûtait très cher et que presque toujours il y avait une forêt à côté de chaque ville. Presque toujours les maisons n'avaient pas beaucoup de place donc il n'y avait qu'une seule pièce ou deux.

Comment était l'animation des rues à l'époque ?

Il y avait beaucoup de commerçants, d'artisans, de badauds, de troupeaux, de chariots, de jongleurs et de montreurs d'ours. La laine était la plus grande richesse du pays. Au-dessus des échoppes il y avait des enseignes. Voici par exemple l'enseigne du tailleur :



Les observations des élèves de CM2 ont une efficacité redoutable : on lui reproche de ne pas avoir mis de titre, Sarah obtempère ; mais, plutôt que d'expliquer ses schémas ou de rédiger un texte d'explication, elle préfère les supprimer. Les étapes de croissance disparaissent totalement. Pour ce qui est de l'encorbellement, les choses sont plus complexes : le mot lui-même s'efface avec le dessin, mais le texte inclut une paraphrase qui prend en charge, au moins partiellement, l'information. Par ailleurs, elle continue de faire évoluer son texte, elle répartit différemment son information : l'apparition d'une partie supplémentaire entraîne des expansions et des déplacements (8).

3.2. Guillaume

Premier jet

Dans un premier temps, Guillaume ne fait absolument rien. Quand l'un des élèves de la classe demande si on peut aussi faire des dessins ou des schémas, il se met, en utilisant les crayons de couleur, à représenter sur toute la page la situation d'une ville au confluent de deux rivières, au milieu d'une forêt (on est à mi-chemin du dessin réaliste et de la schématisation que l'on peut observer chez Sarah). Quand il a terminé, la maîtresse lui fait remarquer qu'il n'a absolument rien écrit. Il retourne alors sa feuille et, sur le verso, il rédige le texte suivant :

Les vitraux de l'église servait au bourg. Seuls les riches possédè des murs en pierres. Les rats apportaient la peste. Et aussi les plus riches mangeaient du sanglier et du chevreuil. Et on égalisaient les brains de l'aine.

Ce qui apparaît à première vue comme totalement dépourvu de sens est en fait un montage sans aucun ordre ni souci de cohérence de fragments d'informations contenues dans le montage audiovisuel.

Version 2

<p><i>Choix :</i> <i>CM2</i> <i>La rue</i> <i>Texte à l'intérieur d'un dessin</i></p>
--

Guillaume choisit le thème de la rue et décide d'écrire pour les CM2. L'écrit documentaire dont il a choisi de s'inspirer traite de l'eau potable et le texte est inscrit dans un encadré en forme de goutte d'eau. Dans un premier temps, Guillaume dessine de façon détaillée une maison avec l'enseigne d'un armurier. Quand il a fini, il trace une à une les pierres de la maison. La maîtresse lui fait alors remarquer que l'important est aussi le texte qui doit apparaître à l'intérieur et qu'il doit se mettre à rédiger. Il rédige alors ce qui suit :

Les rues

Au Moyen Age les rues était construites avec des pavés les gens jetaient leurs déchets et leurs besoins dans les rues. Sa sentait mauvais quand ont se promenait dans les rues et c'était très sales. Les murs était terre. Les porc se bousculaient dans les rues.

Observations des élèves de CM2 sur la version 2

<i>Ce qui va bien</i>	<i>Ce qui ne va pas bien</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <i>* Il y a beaucoup de répétitions (rues)</i> <i>* Le dessin ne va pas bien avec le thème</i> <i>* Il n'y a pas beaucoup d'informations</i> <i>* Le titre n'est pas complet</i>

Version 3

Le dessin de la maison a été abandonné. Le texte s'est considérablement développé.

Les rues médiévales

Les rues

Les rues étaient très sales :

- les gens jetaient leurs besoins et leurs déchets
- à cause des déchets et des besoins les rues ne sentaient pas bon.

Les rendez-vous se faisait souvent :

- dans les foires
- dans les carrefours
- et sur les ponts

Les rues étaient très sombres à cause des :

- les maisons en encorbelements le soleil ne pouvait pas passer.

Toutes les rues étaient étroites :

- parce que les maisons en encorbelements se rapprochaient de plus en plus et il y avait moins de places.

Les maisons brulaient parce-que :

- quand un maison brûlait l'autre aussi puisqu'elle se touchaient très très rapprocher.

Un véritable saut qualitatif est intervenu pour cette seconde réécriture. Les remarques faites par les CM2 sont d'une grande efficacité. Sur presque tous les points, il y a évolution entre la version 2 et la version 3. Le titre est complété ; le dessin est totalement abandonné au profit du texte. Les informations deviennent plus précises et beaucoup plus nombreuses. Seules les répétitions n'ont pas disparu, mais la présentation du texte est telle qu'elles n'apparaissent plus de la même façon.

L'activité différée sur la présentation des informations à l'intérieur d'un paragraphe a porté ses fruits, même si, c'est évident, tout est loin d'être parfait. Le choix de Guillaume, qui s'inspire d'un des documents proposés, consiste à présenter en une liste les éléments retenus comme pertinents. La mise en espace de l'écrit est maîtrisée avec retour à la ligne et utilisation du tiret. La réussite est presque complète pour l'énumération des lieux de rendez-vous. L'articulation entre les différentes raisons de la saleté des rues est encore maladroite et le problème de syntaxe n'est pas résolu dans la phrase où Guillaume dit pourquoi les maisons brûlaient, mais, dans l'ensemble, on peut affirmer qu'on assiste à l'émergence de l'esquisse d'un écrit qui informe et même qui amorce certaines explications.

C'est, sans doute, la première fois que Guillaume prend à bras le corps le problème de la rédaction d'un texte. Jusque là, il s'en tirait par l'esquisse : attitude de "parasite" dans le travail de groupe ou fuite dans le dessin. Il n'a plus cette possibilité. L'appréciation on ne peut plus sévère de ses camarades de CM2 (aucun aspect retenu comme positif) a sur lui un effet salutaire. Il sait qu'il est seul responsable de ce qui est soumis au jugement des autres. Prenant appui

sur ce qui lui est proposé dans l'activité différée, il trouve les moyens de s'engager dans un apprentissage effectif.

3.3. Thierry et Sophie

Les premiers jets

Thierry et Sophie ont pris des notes sur l'ensemble des points qui avaient été retenus lors de la mise en place du projet. Ils ont, en plus, relevé la liste des principaux rois. Comme pour Sarah, le premier jet est une mise au net des notes. Il n'est pas étonnant de constater que les textes des deux élèves sont très proches l'un de l'autre, y compris pour ce qui est des titres et des sous-titres. Voici le premier jet de Thierry :

La ville au Moyen-Age

Les rois du Moyen-Age

1180 à 1223 : Philippe Auguste

1226 à 1270 : Saint Louis

1285 à 1314 : Philippe le Bel

1328 à 1350 : Philippe VI de Valois

1380 à 1422 : Charles VI

1422 à 1461 : Charles VII

1461 à 1483 : Louis XI

Au 12° les gens se mette au travail a faire des métiers (Boulangier ; Boucher) jusque au 15° siècles.

Les ville au Moyen-Age

Les villes sont souvent près de l'eau pourquoi ? Pour décharger les marchandises. Les villes sont entourer de rempart pour que les énemis ne vienne pas dans la ville. Les villes grandisse vite de plus en plus. Dans le bourg les gens riches y habitent. Les maisons sont en bois. L'église se situ, en exentrer (en dehord de la ville)

Les rues du Moyen-Age

Les rues sont en labyrinthe. Les rues sont très étroite. (pas espace) Les rues sont très sombre pourquoi ? comme il n'y avait de places les gens fesait des étages et la lumière ne pouvai plus passer.

L'animation des rues

Les métiers

Le texte de Sophie se distingue par quelques détails, portant sur la nature des informations recueillies et surtout sur la rédaction :

La ville au Moyen-Age

Le Moyen-Age commence de l'an 500 à l'an 1500 environ.

Les rois du Moyen-Age

*Chronologie : [la liste est strictement identique à celle de Thierry]
A partir du 12ème siècle les gens commencent à travailler (boulangers, bouchers, poissonniers, potiers de terre ect...) jusqu'au 15ème siècle)*

La ville au Moyen-Age

Il y a 4 types de ville. Les maisons sont ruinées au Xème siècle par des invasions et des troubles. Les villes prennent de l'importance au XIIème siècle. Des hommes audacieux (qui n'ont pas peur), ils se lancent alors sur les chemins pour faire du commerce.

Les rues du Moyen-Age

Les rues médiévales sont comme un labyrinthe. Les piétons ont tendance à raser les murs. Les rues sont pavées. Il y a des encorbellements dans les rues.

Animation des rues

Beaucoup de rues sont totalement inadaptées. Les rues sont encombrées de commerçants

Les différences interviennent dès la première réécriture. Thierry destine son texte aux CM2, il restreint son sujet à la ville et s'inspire des documents qui présentent l'information sous forme de questions-réponses.

Version 2

Choix : CM2 La ville poser une question / écrire un texte de réponse
--

La ville au Moyen-Age

** Pourquoi les villes sont-elles entourées de remparts ?*

Les villes sont entourées de remparts pour que les ennemis ne viennent pas dans la ville.

** Pourquoi les villes sont-elles près de l'eau ?*

La plupart des villes au Moyen-Age étaient près de l'eau pour décharger les marchandises.

** Pourquoi dans le bourg les gens riches y habitent ?*

Car dans le bourg il y a un mur qui protège les ennemis.

** Pourquoi dans la ville il y a des tours ?*

Les tours servent à repérer les ennemis de loin.

La lecture des CM2 est attentive et sans concessions. Les invitations à un retour sur les informations recueillies et à la réécriture sont précises :

Ce qui va bien	Ce qui ne va pas bien
* <i>La première et la dernière questions sont exactes.</i>	1) <i>La deuxième question manque de renseignements.</i> 2) <i>La réponse à la troisième question dit l'inverse de la vérité.</i> 3) <i>Son texte manque de renseignements sur les villes</i>

Thierry recherche les informations, retravaille son texte, adopte un autre ordre de présentation, essaie de compléter quand on lui dit que son explication manque de renseignements, mais il continue de confondre cause et conséquence (les CM2 n'ont pas détecté le problème). Mais quand on lui signale qu'une de ses réponses est erronée, il préfère faire disparaître le sujet et lui en substituer un autre.

Version 3

La ville au Moyen Age

Les rues

1) Comment étaient les rues au Moyen-Age ?

Les rues étaient très étroites et aussi très sombres. Les gens jettent leurs déchets, leurs besoins. Les rues avez des pavés..

2) Pourquoi les rues étaient très sombres ?

Au Moyen-Age les rues étaient très sombres parce-que les gens n'avait pas de place alors il construisait des étages et le soleil ne passait plus donc les rues était humide.

3) Pourquoi les villes sont-elles près de l'eau ?

La plupart des villes au Moyen-Age étaient près de l'eau pour décharger les marchandises. Comme il n'y avait de moyen de transports donc le bateau.

4) Pourquoi les villes au Moyen-Age avait des remparts ?

Les rues au Moyen-Age étaient entourées de remparts pour que les ennemis ne viennent pas dans la ville.

Les réponses sont, dans l'ensemble, plus étoffées et font intervenir des éléments explicatifs. C'est un des aspects qui avaient été dégagés au cours de l'activité différée. Au total, Thierry tire profit et des observations de ses camarades et du travail conduit par la maîtresse. Il en va très différemment avec

Sophie. Celle-ci choisit comme destinataires les CE2. Conformément aux recommandations apparues au cours du débat de mise en place du projet, elle cherche à présenter des informations accessibles à des élèves plus jeunes qu'elle. Elle s'engage à traiter de la chronologie (bien qu'il ne s'agisse pas d'un des thèmes primitivement retenus et que ses camarades trouvent cet aspect peu intéressant). Sophie s'inspire d'un livre d'histoire qui présente une frise à chaque page pour situer les événements évoqués dans le texte, mais elle ne l'accompagne d'aucun commentaire. La version 2 se limite aux éléments suivants :

Choix : CE2

Chronologie

Frise avec dates pour montrer quand ça se passe

La ville au Moyen-Age

Moyen-Age

476

12ème

1492



1 cm = 1 siècle

Lors de la rencontre avec les CE2, les remarques portent surtout sur les textes des autres élèves. La frise de Sophie est jugée intéressante pour montrer que le Moyen-Age "*ça dure longtemps*". Il n'y a pas d'autre commentaire. Sophie en sort confortée et, lorsqu'il s'agit d'élaborer une troisième version, elle reproduit strictement la même frise et reste inactive jusqu'à ce que la maîtresse la sollicite pour lui dire qu'elle ne peut se contenter de la frise, qu'il faut aussi rédiger un texte. Elle écrit très vite les quelques lignes qui suivent :

A partir du 12ème s les marchant commencer à travailler. Le Moyen-Age ces développer de 416 à 1492 (environ.) Il y avait des boulangers, des boucher, des menuisier, des banquiers, des artisans. Les maisons ont été ruinées au Xème s par des invasions et les troubles ont pris de l'importance au XIIème s.

Elle reprend partiellement l'un des points de son premier jet et complète avec des informations glanées lors du travail fait avant la première réécriture quand les renseignements sur le Moyen-Age ont été recherchés dans divers documents. Contrairement à ce qui se passe avec Thierry, on a l'impression qu'il n'y a eu pratiquement aucun apprentissage pendant le projet.

4. PROBLÈMES DIDACTIQUES LIÉS À LA PRATIQUE DE LA RÉÉCRITURE

4.1. Résultats d'ensemble et variations individuelles

Le projet d'écriture tel qu'il a été décrit présente les caractéristiques qui, selon nos hypothèses, sont les plus favorables pour faire apparaître la réécriture : destinataires connus des rédacteurs qui repèrent les dysfonctionnements, utilisation de guides de relecture/réécriture, mise en place d'activités différées pour résoudre les difficultés rencontrées en cours de rédaction ; et, dans le cas présent, exceptionnel petit nombre des élèves qui permet à l'enseignante d'être plus attentive au travail individuel. Bref, toutes les conditions sont réunies pour que l'efficacité soit optimale.

Globalement, le projet est une réussite. La réécriture intervient et les premières versions sont, pour presque tous les élèves, très sensiblement améliorées. Mais, si l'on s'intéresse à des cas qui se situent aux marges, comme ceux qui ont été retenus, on s'aperçoit que l'efficacité du dispositif est très variable selon les individus au point que l'on peut se demander si, pour certains, il y a eu réellement profit. Guillaume et Thierry font des progrès spectaculaires ; alors que, si l'on s'en tient à la comparaison entre les premiers jets et la troisième version de leur texte, les améliorations ne sont pas évidentes dans le cas de Sarah et de Sophie.

4.2. Des régularités

Faut-il en conclure que les démarches d'appropriation individuelles rendent l'apprentissage imprévisible ? Doit-on s'en remettre à la répétition et à la multiplication des situations, en espérant qu'au bout du compte chacun, de façon aléatoire, aura trouvé sa voie ? Certes, il existe tout un domaine, inné ou acquis, sur lequel se fonde la personnalité de chacun, qu'il ne saurait être question d'ignorer. Cependant, derrière la diversité des cheminements des élèves observés, il est possible de dégager un certain nombre de régularités.

Comme nous l'avons vu pour l'évaluation formative des écrits (Turco, 1988), dans ce type de situation, la dimension pragmatique est déterminante. Dans le cadre du projet, la prise en compte du destinataire et l'enjeu discursif sont le ressort même de la réécriture. Sophie ne transforme pas sa production dans la mesure où les CE2 se disent satisfaits de ce qu'elle présente. Les autres élèves, en revanche, tentent de mettre leur texte en conformité avec les exigences formulées par les CM2.

L'efficacité est d'autant plus grande que le diagnostic est précis, c'est-à-dire que, d'une part, les problèmes sont explicités et que, d'autre part, sont formulées des propositions de transformations à opérer. Les guides de relecture/réécriture utilisés avant la première réécriture, indiquant à la fois les dysfonctionnements et donnant des conseils pour régler les problèmes (9), sont suivis très scrupuleusement. Thierry, prenant en compte les observations des CM2, modifie et étoffe son texte. Guillaume transforme son titre et multiplie les informations.

Les observations des destinataires peuvent être redoutables. Quand l'élève ne sait pas apporter de solution à la difficulté signalée, il préfère éliminer ce qui fait problème ou mettre à la place quelque chose de totalement différent. Guillaume et Sarah suppriment leurs dessins et Thierry ne nous dira pas pourquoi les gens riches habitent dans le bourg.

Le problème n'est résolu (au moins partiellement) que lorsque l'activité différée apporte des propositions de résolution. Il n'y a pas de solution trouvée *ex nihilo* (10). Les réécritures procèdent par emprunt, décalque, adaptation des écrits de référence. Thierry fait évoluer ses réponses dans le sens de l'explication, Guillaume commence à produire un écrit qui, malgré ses imperfections, fournit informations et tentatives d'explication ; tous deux réutilisent des constructions observées collectivement avec l'aide de l'enseignante.

4.3. Des interventions didactiques déterminantes

Dans le projet d'écriture portant sur des textes qui informent ou expliquent, on est loin de cheminements purement aléatoires dans l'appropriation de compétences ; les interventions didactiques apparaissent même comme tout à fait déterminantes. La situation fournit un cadre de références qui détermine l'enjeu pragmatique de l'écrit à produire et permet la prise en compte des attentes du destinataire. Elle est une condition nécessaire pour que les réécritures interviennent, mais à elle seule, elle ne fournit pas les moyens de régler les problèmes textuels. Le maître ne peut se contenter de mettre en place des dispositifs d'échange aussi astucieux soient-ils, il est aussi un enseignant qui doit fournir aux élèves les moyens de résoudre les problèmes rencontrés dans la réalisation du projet.

L'hétérogénéité des compétences déjà acquises et, symétriquement, des lieux où se manifestent les difficultés, pose à l'enseignant un délicat problème de choix. En travaillant sur la construction de l'explication, la maîtresse choisit, par la même occasion, de ne pas aborder le problème du schéma explicatif. Guillaume se libère de son dessin alibi pour se consacrer à ses problèmes de texte. Pendant le même temps, Sarah fait disparaître ses schémas au profit d'un dessin illustratif. Tous les problèmes ne peuvent pas être abordés en même temps. Dans un prochain projet, une activité différée traitera des langages graphiques (schémas, illustrations, ...).

4.4. Des effets pervers

Dans le cadre de la recherche conduite par le groupe REV de Rennes, les études de cas n'infirmen en rien les hypothèses concernant la réécriture. L'opération de révision est favorisée par les réactions des destinataires, par la mise en place d'un guide de relecture, et les activités différées jouent un rôle décisif. Mais il ne faudrait pas avoir la naïveté de penser que la mise en évidence d'un faisceau de facteurs facilitateurs apporte à coup sûr la clé de tous les problèmes. En effet, les interventions didactiques observées s'avèrent ambivalentes. D'un élève à l'autre, et même, pour un même élève, d'un moment à l'autre, les conséquences peuvent être contradictoires. Le dispositif qui permet de résoudre un problème d'écriture est aussi celui qui déclenche un blocage ou une dérive. Le mécanisme est le même.

Dans l'état actuel de sa recherche, le groupe de Rennes ne peut fournir aux maîtres les indications qui leur permettraient à coup sûr d'anticiper sur les difficultés rencontrées pendant la réécriture. Le guidage des élèves et la programmation des activités sont des aspects qui demandent la plus grande vigilance. En centrant son étude sur ces domaines, le groupe de Rennes espère pouvoir expliciter les modalités susceptibles de limiter les effets indésirables des dispositifs mis en œuvre.

NOTES

- (1) On se reportera ici même à l'article de G. TURCO, S. PLANE et M. MAS pour un point sur l'état de la recherche REV en cours.
- (2) D'autres groupes, dans la recherche REV, s'intéressent à différents types d'écrits, narratifs et non narratifs.
- (3) École Camille Claudel, Rennes.
Yvette Le Goff appartient au groupe INRP de Rennes depuis de nombreuses années. Qu'elle soit ici remerciée pour son apport irremplaçable.
- (4) Dans le cadre de cet article, la présentation du projet est nécessairement sommaire. Le recours aux textes sociaux, par exemple, nécessiterait à lui seul une analyse détaillée.
- (5) Avec l'aide des étudiants en formation à l'IUFM
- (6) Par convention, l'italique désigne la production des élèves. Tous les textes sont transcrits avec l'orthographe et la ponctuation d'origine.
- (7) Après le retour sur les documents rapportés de l'exposition et la recherche d'informations complémentaires.
- (8) L'analyse des réécritures de Sarah prouve que l'opération de déplacement peut être pratiquée par une élève de CM1. Nous l'avons rencontrée.
- (9) Les outils élaborés au cours de ce projet mériteraient à eux seuls une analyse précise.
- (10) Sur ce point, voir L.S. Vygotsky (1985) et les travaux de l'équipe RESO de l'INRP, en particulier Ducancel, Djebbour, Romian (1991) et Ducancel (1992).

BIBLIOGRAPHIE

- DUCANCEL, G. (1992) : "Résolutions de problèmes de français. Apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement par cycles". *Repères* n° 5. INRP.
- DUCANCEL, G., DJEBBOUR, S., ROMIAN, H. (1991) : *Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrits, orthographe au CE1*. INRP. Didactiques des disciplines.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : *Objectif écrire*. CDDP de la Lozère.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette/INRP.
- JOLIBERT, J. (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*. Hachette.
- LARTIGUE, R. dir. (1993) : *Écrire en classe : projets d'enseignement*. Rencontres pédagogiques n° 33. INRP.
- MAS, M. (1991) : "Savoir écrire : c'est tout un système!". *Repères* n° 4. INRP.

- MAS, M. (1992) : "La quadrature du cycle ? Des modules pour la production d'écrits à l'école". *Repères* n° 5. 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*. CRDP de Rennes.
- VYGOTSKY, L.S. : "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire" in SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P. dir. (1985) : *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.