

# ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE EXTRASCOLAIRES : ASPECTS LINGUISTIQUES ET COGNITIFS

Jacques DAVID – IUFM de Versailles  
CNRS «LÉAPLE», UMR 8606 & Paris V

---

**Résumé** – L'étude s'appuie sur les données d'une recherche visant à décrire le processus d'écriture d'élèves de cycle 3 d'école primaire (8-11 ans). A cet effet, nous avons recueilli un corpus de plus d'une centaine de textes produits en marge des activités scolaires des élèves : contes, récits d'expériences personnelles, journaux intimes, poèmes, devinettes, blagues, énoncés de problèmes mathématiques... et même une pièce de théâtre. Ces textes, recueillis avec l'accord des enfants, ont servi de base à l'étude des différentes procédures de (re)lecture et de réécriture mises en œuvre. Nous présentons ici une partie seulement d'une analyse plus large des variantes et ratures recensées, et du travail métalinguistique à l'œuvre dans ces textes. Nous centrerons notre propos autour de quelques problèmes d'orthographe et de mise en texte. Nos travaux se situant dans le champ des recherches linguistiques et psycholinguistiques, ils entendent contribuer à la réflexion engagée ces dernières années sur une didactique de l'écrit qui prenne en compte ces productions extrascolaires originales afin d'en favoriser l'émergence si ce n'est la pratique régulière.

---

## 1. CADRE DE RÉFÉRENCE

### 1.1. Des recherches centrées sur le processus d'écriture...

Depuis plus d'une vingtaine d'années, des travaux de plus en plus nombreux s'intéressent aux processus d'écriture en distinguant ce qui relève de l'étude des « produits » – ou autrement dit les traces ou résultats de l'écriture, constitués ou non en textes plus ou moins achevés – et de l'analyse des mécanismes cognitifs qui les génèrent. Par vocation, les recherches qui tentent de décrire les processus d'écriture appartiennent en premier lieu aux paradigmes de la psychologie cognitive (Fayol, 1997, Piolat & Pélissier (dir.), 1998), et envisagent parfois les implications neuropsychologiques (Zesiger, 1995). Ces recherches ont pour objet, non les résultats de la production écrite, mais les différentes procédures mobilisées par un sujet apprenant ou expert. Pour cela, ces travaux ont du faire évoluer leurs méthodologies. En effet, jusque dans les années 70, les recherches en psychologie, encore largement inspirées par le modèle constructiviste, inféraient l'existence des compétences d'écriture de l'analyse des textes achevés (Simon, 1973). L'objectif était alors de décrire des

procédures psycholinguistiques les plus proches possibles des contraintes linguistiques à l'œuvre dans le langage écrit : la construction des phrases, la gestion des pronoms et le fonctionnement des verbes..., tout en relativisant la norme écrite afin de privilégier l'étude du processus d'écriture et des différentes phases de son acquisition.

Aujourd'hui, les méthodologies expérimentales tentent d'approcher plus directement les actes d'écriture sans passer par l'interprétation des textes produits. Illustrant cette démarche, Piolat & Pélissier (*ibid.*) constatent que, depuis le début des années 80, l'approche cognitive tente d'analyser au plus près les processus rédactionnels (méthode *on-line*), là où, auparavant, elle ne s'intéressait qu'aux résultats, c'est-à-dire aux produits résultant de l'activité (méthode *off-line*). Cependant, plusieurs conséquences résultent de cette évolution. En effet, si les méthodes *on-line* liées à «la collection de données synchrones à la composition de textes» ont rendu plus ou moins caduques les méthodes d'interprétation des textes produits, ces méthodes ont également négligé l'analyse des «différents niveaux linguistiques des textes rédigés» (*ibid.*, p. 229). En accord avec ces constats, nous montrerons dans les pages qui suivent que l'analyse de l'activité d'écriture, y compris dans une observation immédiate, ne peut être isolée de l'étude des contraintes linguistiques en jeu.

Cette même perspective est évoquée par d'autres, notamment par M. Fayol (*ibid.*) qui n'hésite pas à déclarer qu'il est désormais nécessaire de compléter ces méthodes en temps réel par des études empiriques qui n'opposent pas les facteurs linguistiques et leur traitement dans une tâche de production écrite. Cette direction de recherche n'en est encore qu'à ses débuts ; il faut en effet multiplier les travaux dans le domaine pour mesurer précisément l'impact de toutes les contraintes linguistiques sur l'acquisition et la mise en œuvre d'une compétence aussi complexe que l'écriture.

Comme on le voit, il n'y a guère de sens à opposer l'étude de la production écrite – chez l'expert comme chez les apprenants – à celle des composantes linguistiques, qu'il s'agisse de la maîtrise de la mise en mots ou de l'organisation globale d'un texte. Il en est ainsi de l'étude de l'acquisition de l'orthographe, de la ponctuation, de la cohésion temporo-verbale... qui révèle des phénomènes discursifs que les descriptions et modélisations linguistiques intègrent chaque jour davantage. Et si l'on veut dépasser notre méconnaissance actuelle de la genèse d'opérations linguistiques aussi complexes, nous devons tout à la fois avancer des modèles explicatifs suffisamment cohérents et décrire des procédures assez précises. Pour cela, l'étude des textes d'élèves, produits en milieu scolaire ou extrascolaire, va de pair avec l'étude du processus cognitif.

## 1.2. ...aux recherches centrées sur les textes des élèves

La plupart des travaux qui s'attachent à décrire les textes des enfants (ou des adolescents) ont généralement une visée didactique. Ils sont aussi le fruit d'un travail qui repose sur la constitution d'un corpus plus ou moins important, en synchronie (plus fréquent) ou en diachronie (plus rare). L'école ou la classe est le lieu privilégié de recueil de ces textes, tout simplement parce que c'est le

cadre où les jeunes scripteurs, en nombre, peuvent en produire beaucoup. Dans ce sens, nous parlerons de textes d'*élèves* et non, globalement, de textes d'*enfants*, même si l'étude proposée ici décrit des textes d'écoliers produits dans des espaces extérieurs à l'école (voir également, à propos des écrits de collégiens, Penloup et al., 1999).

L'étude des écrits d'*élèves*, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, est loin d'être accomplie ; sans doute parce qu'elle comprend, outre les textes recueillis, d'autres informations : les différents supports (cahiers, carnets, classeurs, feuilles libres ou assemblées), les illustrations (photos, vignettes, objets collés) et les diverses variantes de réécriture correspondantes ; mais aussi, plus récemment, les observations des chercheurs sur les comportements des élèves et, de plus en plus, les commentaires produits au cours ou à l'issue de la production (Jaffré & Ducard, 1996 ; Bousquet et al., 1999 et nos propres travaux dans les pages qui suivent (1)).

Cependant, les premières recherches d'ampleur liées à ce paradigme trouvent leur origine dans ceux de Fabre (1990). Son corpus d'étude étendu à plus de 300 brouillons produits dans les différentes classes de l'école élémentaire (plus de 6000 variantes ou ratures) est à la mesure de l'analyse des différentes opérations de réécriture conduites par les jeunes scripteurs. Par delà les résultats quantitatifs, Fabre a validé des hypothèses linguistiques formulées antérieurement dans un cadre théorique jusque-là peu exploré, celui de la critique génétique (Hay, 1979 ; Grésillon, 1994). Elle a ainsi mis en évidence que les ratures des élèves révèlent l'acquisition et la mise en œuvre d'opérations métalinguistiques particulières, construites dans un rapport à la langue, mais aussi dans un rapport au texte en gestation, sur les deux plans du contenu et de l'organisation linguistique, et enfin dans un rapport à l'autre, le lecteur dessiné ou réel.

Les descriptions obtenues de ces travaux fondateurs montrent que la production d'un texte d'élève ne peut se réduire à une seule composante. De fait, tout écrit, scolaire ou non, brouillonant ou accompli, secret ou édité, manifeste une complexité fondamentalement métalinguistique. L'étude des variantes et ratures montre, en effet, que ces écrits relèvent d'un mode particulier d'expression, un mode où l'activité réflexive est primordiale, un mode qui combine nécessairement contingences énonciatives et contraintes linguistiques. Cette approche génétique a inspiré d'autres recherches, parfois de même ampleur, sur des genres particuliers (Bucheton, 1995 ; Tauveron, 1995 ; Bonnet, Corblin & Élalouf, 1998 ; Boré, 1998 ; Fabre (dir.), 2000 ; Penloup, 2000) ou produits dans des contextes d'apprentissages particuliers et à visées plus ou moins didactiques (Barré-de Miniac, Cros & Ruiz, 1993 ; Plane, 1994 ; David & Plane (Eds.), 1996 ;

(1) À ces travaux, il faudrait ajouter ceux qui s'appuient sur des corpus de textes spontanés ou induits par copie, dictée, rappel, et qui entendent décrire précisément la genèse ou psychogenèse du langage écrit chez les jeunes enfants (notamment les travaux princeps de Ferreiro & Teberosky, 1979/1982 ; Ferreiro, 1988/2000 ; repris par d'autres, notamment en France : Fijalkow (dir.) 1990 ; Besse, 1995 ; Jaffré, 1992 ; et, pour une synthèse, David, 2001.)

Plane & Turco (Eds.), 1996 ; Reuter, 1996). Ces différentes recherches proposent des démarches qui oscillent souvent entre neutralité descriptive – linguistique, socio- ou ethnonlinguistique – et évaluation de dispositifs d'apprentissage. Mais, au-delà des variantes méthodologiques observées, ce sont les focalisations linguistiques qui distinguent ces travaux. Certaines se centrent résolument sur l'analyse des composantes morphosyntaxiques et lexicales des productions écrites ; d'autres écartent ce niveau pour ne s'attacher qu'aux seuls aspects énonciatifs et textuels. Rares sont celles qui montrent la solidarité de ces différentes composantes. De nouvelles recherches doivent donc s'ouvrir à cette nécessaire complémentarité des processus rédactionnels qui est, à notre avis, inhérente à tout travail d'écriture et insécable du point de vue de l'acquisition.

Plus spécifiquement encore, quelques rares recherches se sont intéressées aux pratiques d'écriture extra-scolaires des collégiens (Bonnet & Gardes-Tamine, 1990 ; Blanc, 1996 ; Penloup (Ed.), 1994 et Penloup, 1999), mais aucune – tout du moins à notre connaissance – n'a décrit précisément celles d'élèves d'école primaire. Les recherches conduites auprès des collégiens montrent qu'ils écrivent dans une proportion importante et s'ouvrent à une diversité textuelle relativement étendue. Cette découverte – au sens où il s'agissait souvent de pratiques insoupçonnées – montre que les enfants et les adolescents ont investi l'écriture au delà des attentes, des pratiques et des formes en usage à l'école. Ils s'incrivent ainsi dans une relation à l'écriture qui est avant tout une relation à l'autre et/ou à eux-mêmes. L'expression d'une pensée, mais aussi d'émotions, de sentiments, de petites et de grandes « histoires », alimente en abondance leurs écrits personnels. Reste à décrire avec précision les processus d'écriture à l'œuvre, et peut-être à envisager leur prise en compte dans une didactique de l'écriture étendue à d'autres univers que l'univers scolaire.

Les lignes qui suivent entendent prolonger ces recherches sur les pratiques d'écriture extrascolaire, mais cette fois-ci chez de jeunes élèves de cycle 3 d'école primaire (âgés de 7 à 11 ans), en montrant comment ils parviennent à construire conjointement des procédures cognitives ajustées à des savoirs linguistiques étendus.

## 2. LES ÉCRITS EXTRASCOLAIRES D'ÉLÈVES DE PRIMAIRE

Les textes à la base de cette étude ont tous été recueillis dans une même classe (2) dite « unique » de cycle 3, regroupant vingt-huit élèves appartenant aux trois niveaux du cycle : six élèves de CE2, seize élèves de CM1 et six élèves de CM2 (onze filles et dix-sept garçons). L'école, située dans un département semi-rural, accueille des enfants de familles contrastées du point de vue des catégories socioprofessionnelles mais homogènes sur le plan linguistique : tous francophones, avec une majorité d'employés (secrétaires), des cadres moyens et supérieurs (dont plusieurs enseignants), quelques agriculteurs (exploitants agricoles et ouvriers).

- (2) Nous ne saurons jamais trop remercier les deux enseignants de cette classe, Catherine et Gérard Rault. Sans eux, leurs élèves n'auraient certainement pas été autant impliqués dans les activités d'écriture. Et même s'ils ont été surpris par l'étendue des textes recueillis et l'intérêt manifesté par leurs élèves à ces écrits extrascolaires, ils ont largement contribué à la constitution d'un tel corpus.

À l'origine, le projet de recherche visait la description des diverses représentations du travail d'écriture, afin de déterminer quelles étaient les conceptions majeures, sous-jacentes à toute production écrite, qu'il s'agisse d'eux-mêmes ou de scripteurs accomplis (parents, professionnels...), à l'école ou hors l'école. Et c'est au détour des entretiens menés avec chacun des vingt-huit élèves que nous avons mis en évidence des pratiques, parfois intensives, d'écriture extrascolaire. En effet, nombreux sont ces élèves (quinze sur les vingt-huit, soit 53,6 % de la classe (3)) à nous avoir affirmé qu'ils écrivaient des « choses », souvent qualifiées par eux de banales ou de « sans importance » : des écrits dont le statut n'avait généralement qu'une légitimité toute relative ; certains allant jusqu'à déclarer que : *ça c'est pas de l'écriture... je m'amuse, c'est tout... ce sont des jeux... c'est pas sérieux... c'est pas comme des devoirs ou des exercices pour l'école (4)*... Cependant, parmi ces vingt et un élèves, neuf (huit filles et un garçon) ont reconnu une pratique importante à la fois par la quantité, par la diversité des genres identifiés et par l'intérêt accordé.

Le corpus constitué comporte ainsi 118 textes (correspondant environ à 701 pages) et très diversifiés (dix-neuf genres différents) : des contes aux énoncés de problèmes mathématiques, en passant par des journaux intimes, des carnets de voyages, des poèmes, des chansons, des devinettes, et même une pièce de théâtre (Tableau 1).

N° ordre	Genre textuel	Nbr de textes	Nbr de pages
1	blague	2	2
2	carnet de voyage	9	178
3	chanson	8	8
4	compte rendu de lecture	1	2
5	conte	20	59
6	devinette	1	1
7	documentaire	1	2
8	énoncé de problème	2	3
9	fiction 1ère pers	4	15
10	fiction 3ème pers	2	7
11	jeux	18	18
12	journal intime	1	7
13	légende de photo	5	5
14	pièce de théâtre	1	25
15	poème	21	20
16	publicité	4	8
17	recette de cuisine	1	2
18	récit de vie	16	38
19	reportage sportif	1	1
TOTAL	19	118	401

Tableau 1 : Variété et nombre de genres textuels rapportés aux nombres de textes et de pages

- (3) En fait, onze garçons et deux filles nous ont déclaré ne jamais avoir produit de tels écrits, ou alors ne pas les avoir conservés.
- (4) Ces propos sur l'école ne signifient pas que les enseignants des classes concernées écartent toute production écrite, au contraire. En fait, les élèves n'en perçoivent pas le caractère scolaire, comme nous le verrons par la suite.

## 2.1. Quel statut donner à ces écrits ?

Tous les textes nous ont été prêtés par les élèves, sans qu'ils formulent vraiment de réticences (5). Pourtant, cinq élèves (cinq filles) nous ont affirmé qu'elles ne les donnaient à lire à personne, révélant ainsi le caractère secret, intime, non publiable de leurs écrits. Les autres, qui accordaient une moindre légitimité à leurs productions, ne se sentaient aucunement gênés de nous les donner, voire de nous les offrir (6).

Il faut dès lors distinguer deux types de comportements, car si certains élèves (les cinq filles déjà évoquées) tiennent à garantir l'intimité absolue de leurs écrits, les autres ne les ont pas non plus donnés à lire à leurs parents, à leurs frères ou sœurs ou à leurs enseignants ; la raison invoquée, c'est qu'avant tout leurs textes n'ont pas suffisamment d'intérêt ou de crédit pour être livrés à des adultes (*je les donne pas à la maitresse... même ma grande sœur ne les lit pas... c'est des trucs pour mes copines, mes parents ça les intéresserait pas...*) ; justifications souvent accompagnées de commentaires sur de probables imperfections, supposées entraîner des critiques de la part de ces mêmes adultes (*parce que c'est pas toujours bien écrit... j'ai pas fait attention à l'orthographe, il y a certainement des fautes... je les ai pas recopiées [les histoires]*). Cependant, ces textes peuvent parfois circuler entre copains ou copines, et faire l'objet d'une correspondance directe, sous forme de prêt ou d'emprunt au hasard des rencontres à l'école ou hors l'école.

## 2.2. Comment les classer ?

Les supports de ces écrits sont également divers : a) 18 cahiers de format divers, de préférence avec des lignes ou des petits carreaux ; b) 6 ensembles de feuilles blanches, lignées ou quadrillées, parfois arrachées à des cahiers, mais toujours assemblées ; c) 2 carnets plus ou moins remplis et complets ; d) 2 bloc-notes ; e) un seul classeur (pour le détail, voir le tableau 2).

Les neuf élèves les plus investis dans les activités d'écriture privilégient des beaux cahiers, parfois assez coûteux, montrant ainsi qu'ils différencient les activités scripturales de la classe et celles réservées aux loisirs. Une élève parmi les neuf possède un journal secret édité comme tel dans le commerce, avec serrure et clé garantissant l'intimité, et qui lui a été offert par ses parents. Là encore une partition semble s'établir entre ceux qui manifestent un intérêt précis et assumé à l'écriture, et les autres qui n'y accordent pas la même importance soutenue et régulière, ou qui privilégient la rapidité d'exécution en se préoccupant moins de la forme comme du support de leurs écrits.

- 
- (5) Une seule élève de CE2 n'a pas livré son journal en motivant son refus par écrit : **Je n'ai pas envie de t'envoyer mon journal car j'y écrit beaucoup de choses sur moi. En plus ma maman n'est pas d'accord.** (Orthographe conservée).
- (6) Il faut dire que nous avons invoqué l'intérêt de ces textes pour la « science » et garanti leur anonymisation. De fait, aucun des prénoms cités dans les exemples ci-dessous ne correspond à ceux des élèves. Et, bien évidemment, les textes ont été restitués à leurs auteurs après avoir été reproduits.

N° ordre	Supports des écrits	Nombre	Nbr de textes	Nbr de pages
1	Cahiers	18	46	275
2	Feuilles reliées	6	44	82
3	Carnets	2	8	19
4	Blocs notes	2	16	19
5	Classeur	1	4	6
TOTAL	5	29	118	401

Tableau 2 : Diversité et nombre de supports rapportés aux nombres de textes et de pages

Les outils de scription font également l'objet d'une attention particulière, mais pour quelques élèves seulement : stylos-plumes à encre de couleur originale : bleu pâle, turquoise, sépia... ; l'une d'entre elles allant jusqu'à utiliser un stylo-bille à plusieurs cartouches, qu'on venait de lui offrir, pour composer une pièce de théâtre dont chacun des personnages (plus le narrateur) est identifié par une couleur précise. Les autres élèves, la majorité, utilisent les outils ordinaires (stylos à bille) ordinairement prévus pour le travail en classe ou à la maison.

Dans une première approche, nous avons été surpris à la fois par la quantité de ces écrits produits hors l'école et par la diversité des genres textuels. Concernant l'importance quantitative des textes, plusieurs remarques s'imposent. Tout d'abord, nous constatons que les cinq élèves les plus prolifiques (en gras dans notre tableau 3) comptent 74 textes à elles seules, soit 63 % de l'ensemble ; rapportés au nombre de pages, leurs textes en totalisent 239, soit près de 60 %.

Prénom anonymisé	Niveau de classe	Nbr de textes	Nbr de pages
<b>Ama</b>	<b>CE2</b>	<b>18</b>	<b>30</b>
Amo	CE2	8	19
<b>Cot</b>	<b>CE2</b>	<b>16</b>	<b>33</b>
Mit	CE2	2	5
Sol	CE2	2	28
<b>Clé</b>	<b>CM1</b>	<b>11</b>	<b>87</b>
<b>DoI</b>	<b>CM1</b>	<b>12</b>	<b>30</b>
Hol	CM1	7	48
Jer	CM1	8	27
<b>Két</b>	<b>CM1</b>	<b>17</b>	<b>59</b>
Oré	CM1	4	9
Col	CM2	5	11
Jen	CM2	1	2
Map	CM2	3	7
Sib	CM2	4	6

Tableau 3 : Répartition du nombre de textes et de pages produits par élèves

Dans leur ensemble, les textes se répartissent à peu près également d'octobre à juin ; les périodes de vacances scolaires n'étant pas toujours les plus propices à des productions intensives. En revanche, l'un des facteurs déterminant pour l'accroissement de ces écrits hors l'école, a été le voyage effectué par l'ensemble des élèves (classe de découverte) en Charente-Maritime. Lors de ce

déplacement, plusieurs d'entre eux ont rédigé des lettres, des cartes, consigné des notes qu'ils n'ont pas toujours conservées ; mais surtout ils ont composé des « carnets de voyage », sortes de journaux de bord, plus ou moins réguliers et augmentés d'illustrations (dessins, cartes postales, photos découpées...). Ces journaux – qui ont le plus souvent la forme d'un cahier d'écolier – sont enrichis au retour de commentaires, d'annotations, d'illustrations..., et ont souvent été lus par d'autres ; dans la mesure, bien sûr, où les élèves concernés entrent dans cette logique d'échange.

Concernant les genres identifiés (Tableau 1), nous observons, de fait, une grande diversité. Cette diversité se concrétise soit dans le choix de différents supports : un cahier pour le roman, un autre pour les contes, un troisième pour les poésies..., soit dans celui d'un même ensemble : des blagues, des devinettes, des poésies, des chansons... inscrites dans un même cahier ou sur des feuilles agrafées.

- a) Les récits d'expériences personnelles dominent (26 carnets de voyage, journaux intimes et récits de vie, répartis sur 223 pages (7), soit 55,6 % de l'ensemble des pages), mais nous avons vu que la proportion des carnets de voyages (178 pages) explique à elle seule l'importance de cette catégorie sur l'ensemble.
- b) Les genres de la fiction (contes, fictions de 1<sup>ère</sup> personne ou « fictions de récit de vie », récits à la 3<sup>ème</sup> personne, pièce de théâtre) sont également importants ; ils ne représentent certes que 27 textes sur les 118, mais ils totalisent encore plus du quart des pages recensées (26,4 %).
- c) Les textes poétiques (poèmes, chansons) sont au nombre de 29 pour 28 pages (soit pratiquement une page par texte et donc 7 % de l'ensemble), accompagnés souvent de dessins et d'enluminures.
- d) Les textes humoristiques et/ou ludiques (8) (24 blagues, devinette, énoncés de problème, jeux, recette) sont également présentés en autant de pages (26 qui représentent 6,4 % de l'ensemble).
- e) Enfin, une série de textes que l'on pourrait caractériser par leur fonction d'information, mais dont les éléments, assez divers par leur forme, sont souvent singuliers (12 comptes rendus, documentaires, légendes de photo, publicités, reportages journalistiques, pour 18 pages, soit 4 % de l'ensemble).

### 2.3. Quelles spécificités ?

Au delà des regroupements effectués – qui pourraient pour certains sembler très arbitraires ou peu fondés –, nous devons noter une grande disparité entre les textes inventés ou créés et ceux qui s'appuient sur des références déjà

- (7) Il faut certes relativiser le rapport entre le nombre de pages et le nombre de textes, car celles-là sont parfois réduites à quelques mots, comme dans les légendes de photos, alors qu'elles peuvent en comporter plusieurs centaines, comme ici dans les récits de vie.
- (8) Cette catégorie peut sembler hétérogène ; en fait, contrairement aux autres, elle correspond à des productions homogènes dans les documents recensés, qu'il s'agisse d'un carnet, d'un cahier ou d'un même ensemble de feuilles agrafées. De plus, ces récits sont généralement qualifiés comme tels dans les commentaires des élèves.

inscrites, voire qui relèvent de la simple copie. Dans leurs travaux sur les écrits extrascolaires de collégiens, Penloup et al. (1999) constatent que cette deuxième catégorie, les écrits copiés, constitue une part importante de leur corpus (15 % des élèves interrogés déclarent pratiquer la copie). Pour ce qui concerne notre étude, l'écart est considérable entre les premiers et les seconds. Nos élèves sont plutôt dans une logique de création, qu'il s'agisse des récits d'expériences personnelles, des récits de fiction, des poèmes et des textes humoristiques ou ludiques. Lorsqu'ils se réfèrent à des écrits déjà présents, c'est pour les augmenter, comme Ala (voir texte 3 ci-après), passionnée par les animaux en général et les espèces menacées en particulier. Ce texte, comme de nombreux autres, hétérogène du point de vue générique, révèle un travail de réécriture très spécifique, puisqu'il s'agit d'une adaptation – et donc d'une réécriture – de données à caractère encyclopédique. Ces textes, qui s'appuient directement sur des référents accessibles, révèlent un travail de réécriture important. Il en est de même des textes à visée informative : le compte rendu, le reportage journalistique ou la recette de cuisine qui mélangent les genres. La recette de cuisine composée par Két (texte 2 ci-dessous) est révélatrice de ce mélange puisqu'il s'appuie sur une expérience précise : la confection par l'élève d'un gâteau aux noisettes avec trois autres de ses amies. Dans quelques autres cas, le texte est restitué de mémoire comme dans la blague notée par Amo (texte 1 ci-dessous) où l'on peut considérer que, même si la source est un texte oral entendu, son inscription relève, elle aussi, d'une mise en mot originale.

En fait, chacun des écrits recueillis montre qu'il ne s'agit pas d'une simple reproduction, même partielle, du ou des textes sources. Les élèves de notre étude semblent concevoir l'écriture essentiellement comme une activité créative. Nous les avons, bien entendu, interrogés sur cet aspect et les entretiens confirment leurs écrits. À chaque entretien, nous leur avons demandé ce qu'ils avaient pu copier ou consigner dans leurs cahiers, carnets, feuilles assemblées... et qui ne serait pas de leur propre main. Seul un élève nous a montré un travail de copie, et encore limité à un seul poème amoureux, inscrit dans un cahier sans aucune autre suite.

Comment dès lors expliquer un tel écart entre notre corpus et celui recueilli par d'autres au niveau du collège ?

En premier lieu, il semble que nous avons affaire à une population d'enfants relativement homogène du point de vue sociologique. De fait, ils ressemblent à ces élèves d'école primaire ou de collège que décrivent des enquêtes ethnolinguistiques menées par d'autres (Barré-de Miniac, Cros & Ruiz, 1993 ; Lahire, 1995) et qui ne s'opposent guère dans leurs comportements vis à vis de l'écrit ; l'appartenance sociale et culturelle de leurs familles semble, de ce point de vue, assez homogène. Nos élèves se rapprochent sensiblement de sujets qui vivent l'écriture comme peu contrainte, notamment sur le plan formel. De fait, les parents mais, surtout, les deux enseignants de leur classe conçoivent les apprentissages de production écrite de façon ouverte, en accordant beaucoup d'attention aux effets produits sur les lecteurs, à la pertinence énonciative et à l'ajustement des écrits aux consignes collectives ou aux projets individuels ; et cela sans jamais freiner la mise en texte. Mais cela ne veut pas dire, bien évi-

demment, qu'ils ne portent aucune attention à la mise en mots, comme nous le verrons par la suite.

Il semble donc qu'au « style » d'apprentissage corresponde un « style » des élèves. Ces deux styles également ouverts l'un à l'autre amplifient le phénomène de continuité repéré entre les pratiques d'écriture scolaires et non-scolaires. De fait, les seconds, les textes produits en dehors des activités de classe et identifiés comme tels par les élèves, sont souvent inspirés par les premiers, les textes scolaires (9). Il est fréquent qu'un travail particulier sur une forme poétique à l'école (par exemple, le Haïku), mais aussi un projet ou un thème (par exemple, les textes de presse, la faim dans le monde, les espèces d'animaux en voie de disparition) entraînent chez les élèves un intérêt pour la production, hors l'école, de textes du même genre ou dans le même thème. C'est ainsi qu'à certaines périodes de l'année, les élèves – et surtout les plus jeunes de CE2 et de CM1 – ont composé des poèmes courts, puis des pages de publicité ou des affiches d'actualité, puis plus tard des documentaires comme celui de Ama déjà évoqué.

Pour décrire précisément ces processus, il nous a, dès lors, semblé nécessaire de mettre en place une méthodologie adaptée, car les données statistiques et nos typologies ne diraient pas grand chose si nous ne pouvions les compléter par des analyses qualitatives qui envisagent plus directement les problèmes d'écriture rencontrés, les solutions trouvées et les procédures utilisées ou accessibles.

### 3. POUR UNE MÉTHODOLOGIE ADAPTÉE

Dès le recueil des premiers textes, notre méthodologie a évolué vers une démarche que l'on peut qualifier de « naturaliste » dans le sens où elle place les élèves en situation de commenter leurs propres productions (10). Nous les avons ainsi interrogés sur leurs écrits non-scolaires (11) au cours d'entretiens semi-directifs conduits par nous et enregistrés en audio (12), au plus une dizaine de jours après l'inscription des textes. De fait, cette approche ne perturbe guère les dispositifs didactiques et l'organisation pédagogique de la classe.

Nous avons ainsi constitué un double corpus qui place en vis à vis les textes produits par les élèves et les auto-explications qui les accompagnent ou

- 
- (9) Nous ne pouvons entrer dans le détail des pratiques de production écrite déployées dans cette classe. Nous les avons cependant décrites ailleurs (Boré & David, 1996), et les lecteurs pourront si reporter.
  - (10) En nous inspirant de protocoles déjà utilisés dans des recherches précédentes et en cours (Jaffré & Ducard, 1996 ; David, 1997 ; David & Jaffré, 1997 ; David, 2001).
  - (11) Nous n'avons pas limité notre étude à ces seuls écrits, même si notre projet ici (et celui du présent numéro, de *Repères*) porte essentiellement sur ce type de production. De plus, nous désirions pouvoir comparer ces textes originaux avec ceux composés dans le cadre des apprentissages de la classe.
  - (12) Quelques vidéos ont été effectuées mais plus pour des besoins de formation que dans le cadre de l'analyse qui suit.

les prolongent. Pour l'essentiel, c'est sur la base de ces auto-explications ou «explications métagraphiques» (désormais EM) que nous interprétons le mieux la plupart des décisions avancées. En effet, les EM transcrites et catégorisées sont ensuite analysées en termes de procédures ou de stratégies repérées en fonction de tel ou tel problème linguistique. Pour faciliter le traitement de ces données, nous avons choisi une unité : la *séquence* (notée SQ dans notre corpus) qui associe à chaque problème linguistique (par exemples : l'homophonie verbale, l'anaphore pronominale, les accords temporo-verbaux...), une ou plusieurs procédures de résolution (par exemples : la révision implicite vs explicite, la présence vs l'absence de modification ; mais aussi le type et la dimension de cette modification, par exemples : le remplacement d'un mot ou d'un morphème, l'ajout d'un syntagme ou d'une phrase...). Chaque séquence se présente ainsi sous la forme d'une EM, ou d'un enchaînement d'EM, limitée à la résolution du problème et de la procédure repérés.

Nous le voyons, cette méthodologie débouche en premier lieu sur un traitement qualitatif des données, même si, ultérieurement, elle permet un important travail statistique sur des centaines de séquences recensées. De fait, les entretiens sont conduits à partir d'un ou de plusieurs problèmes identifiés dans les textes – et parfois même en l'absence, lorsque nous les interrogeons également sur des formes réussies –, nous ne pouvons donc nous risquer à conclure sur la réalité développementale des procédures mises en œuvre, avant de les avoir décrites exhaustivement. C'est l'accumulation de séquences d'un même type et pour une période précise qui peut ouvrir sur l'élaboration d'un modèle génétique de l'écriture, modèle qui ne néglige ni le niveau des constructions cognitives ni celui des fonctionnements linguistiques.

De plus, si nous avons préféré et mis au point cette méthodologie, c'est pour accéder plus directement aux fonctionnements cognitifs, en évitant des interprétations, voire des extrapolations, à partir des traces observées en surface des textes, comme c'est souvent le cas dans la plupart des études portant sur les mêmes composantes (13).

Précisons toutefois que si cette méthodologie offre l'intérêt de maintenir les élèves dans leur environnement scolaire, afin d'évaluer précisément les procédures d'acquisition effectives ou potentielles, nous ne négligeons pas le fait que nos interventions, à travers les différents entretiens réalisés, peuvent agir sur les acquisitions en cours. Les élèves sont en effet amenés à commenter, à expliquer, voire à argumenter leurs solutions graphiques. Ils sont ainsi entraînés à réviser leurs écrits, ce qui en retour augmente la précision de leurs actes de lecture-réécriture, et plus globalement leurs capacités métalinguistiques. Il va de soi que ces effets en retour sont pris en compte dans l'analyse des données ; ils sont également à la base de nos propositions didactiques dans le domaine.

---

(13) Pour une synthèse et une discussion des différentes méthodologies utilisées pour l'étude de l'acquisition de l'écriture, voir le volume des *Études de linguistique appliquée* (David & Fayol (eds.), 1996) et notre chapitre dans Fabre (dir.), 2000.

#### 4. ÉCRITURE ET RÉÉCRITURE EXTRASCOLAIRES

Existe-t-il des procédures d'écriture et de révision spécifiques aux écrits produits hors du cadre scolaire ? Nous nous sommes bien entendu interrogés sur la pertinence de cette question, car il pourrait aller de soi qu'un écrit personnel, voire intime, ou pour le moins ne subissant pas la pression de la lecture d'un adulte si ce n'est d'un pair, ne présente pas le même degré de perfection qu'un écrit remis en classe à son enseignant. L'évidence voudrait en effet qu'un élève entre 8 et 11 ans, qui a déjà clairement conscience des contraintes liées à l'écriture de sa langue, qui possède déjà nombre de conceptions plus ou moins ajustées de la norme orthographique et qui, au mieux, a déjà saisi la nécessité d'une énonciation lisible ou communicable à autrui, porte une attention moins soutenue à l'élaboration de ses textes « intimes » ou « privés » qu'à ceux composés dans la sphère scolaire. Pour tout dire, nous nous attendions à de tels effets. Nous verrons en fait qu'il n'en est rien.

##### 4.1. De la pertinence des procédures orthographiques

Les textes recueillis pour notre étude sont tous d'une étonnante lisibilité. Il n'y en a pas un que nous ne sommes pas parvenus à décoder. Certes, les problèmes de mise en mots sont nombreux, les modifications conséquentes, mais aucun ne présente d'écarts orthographiques qui obèrent leur compréhension. Ils comportent les mêmes caractéristiques, montrent les mêmes logiques sous-jacentes, révèlent des solutions graphiques ni plus ni moins normées que celles de leurs productions scolaires – qu'il s'agisse de celles de ces élèves, comme d'autres du même âge (14). Le texte de Amo est, à cet égard, exemplaire. Il s'agit d'une blague entendue et reproduite à la suite d'un échange avec une amie.

*Une ~~da~~ame amemene ~~osa~~ chinene chez un  
horloger mesieur ma chinne est mala)*

[malade]

« mais madame ~~ee~~je suis horloger et pas vétérinère »

« Justement ma chinne sarrête toute les six minute »

Texte n° 1 :  
extrait du carnet  
« Blague » –  
Amo (CE2 : 9 ;  
1 ans)

Dans ce texte, aucun élément ne manque. Les phrases restent compréhensibles. L'ensemble montre une organisation cohérente. L'entretien qui a suivi a permis d'éclairer les procédures orthographiques à l'œuvre, notamment à travers les ratures.

SQ 1 : Amo (CE2 : 9 ; 1 ans)

Extraits observés : « ... **sa chinene... ma chinne... ma chinne...** »

Amo : là (montre **sa chinene**) je me suis trompée je croyais qu'il fallait deux **n** mais il fallait un **e** pour faire [jen] c'est comme pour **une** – au féminin ça fait pas [jē].

(14) Et qui ont déjà fait l'objet de descriptions plus ou moins complètes (pour une recension de ces travaux, voir Jaffré, 1992).

[...]

Amo : là (montre la deuxième occurrence : **ma chinne**) j'ai oublié – il faudrait mettre un E comme au début – – et là aussi (montre la troisième : **ma chinne**).

L'échange a également révélé qu'une même procédure est étendue à d'autres catégories grammaticales, même si l'explication suit une logique sémantique : le E prototypique du féminin, et ne relève pas directement de la règle d'accord du genre correspondant.

SQ 2 : Amo (CE2 : 9 ; 1 ans)

Extraits observés : «... **malad** [malade]»

Amo : **malade** c'est au féminin aussi il faut un E c'est la chienne qui est malade autrement on croit que c'est le- le vétérinaire qui est malade.

Ces EM sont du même ordre que celles que nous avons étudiées dans les textes produits dans les activités de classe par des élèves du même âge, qu'il s'agisse de l'apprentissage spécifique de la production écrite ou de l'énonciation de textes dans les enseignements disciplinaires (Jaffré & David, 1999). On le voit, les procédures repérées sont progressivement construites en système ; elles révèlent la mise en place de logiques cognitives parfois tatonnantes, mais toujours ajustées aux problèmes linguistiques rencontrés.

#### 4.2. De la densité des opérations et procédures de réécriture

Dans la plupart des textes, nous avons été frappés par la densité des ratures. Certes, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves sont sensibilisés au travail de révision, par le fait même que les entretiens mobilisent une activité métalinguistique soutenue, mais les traces de cette activité n'en restent pas moins importantes. Ainsi, dans le texte de Két les ratures dénotent des relectures à plusieurs phases de l'inscription du texte, et à des degrés d'intervention plus ou moins profonds et étendus.

##### CM2 : GÂTEAU AU[X] NOISSETTES

la un yaourth nature

2 pot[s] de farine

3 œufs

2 pot[s] de sucre

1 pot de noisette pilés

1 sachet de levure

1/2 pot d'huile

faire cuire au four 30 minutes

7 thermosta[s]

recette de : marie-pierre – hélène

Audrey

tout[s] le monde c'est régaler[és] quand nous les avons manger[és] l'après-midi.

Texte n° 2 :  
extrait du fichier  
« Les recettes »  
(feuilles agrafées) –  
Két (CM1 : 8 ;  
11 ans)

La plupart des ratures (sept sur les huit) correspondent à des relectures postérieures à l'inscription du texte (désormais désignées comme des *variantes de lecture* (15)), quatre ajouts : **AU[X]... pot[s]... pot[s]... thermosta[s]...** et trois remplacements : **tout[s]... régaler[és]... manger[és]...** ; seul le remplacement lié au changement de déterminant : **le un...**, a été effectué au fil de l'écriture (i-e. *variante d'écriture* toujours selon la distinction empruntée à Grésillon, *ibid.*).

Nous observons également que ces variantes de lecture manifestent des ajustements importants qui portent sur l'essentiel sur le marquage du nombre. Cependant, une analyse linguistique plus fine montre que ces modifications touchent à la fois la classe des noms, des déterminants et des verbes, jusque dans la précision des participes passés. De fait, l'entretien portant sur ce texte a révélé que ces variantes n'étaient pas proposées au hasard, mais résultaient bien de calculs intelligents, appliqués intentionnellement selon une logique, ici aussi justifiée.

SQ 3 : Két (CM1 : 8 ; 11 ans)

Extraits observés : **pot[s]... pot[s]... tout[s]... régaler[és]... manger[és]...**

Két : *j'avais oublié les S -- un peu partout à pots, et puis à tous, et puis à régalés et à mangés*

Ad : *pourquoi mettre un S à ces mots*

Két : *et ben je crois que c'est parce qu'il y en a plusieurs / plusieurs pots -- plusieurs \*tout[s] le monde --*

Ad : *et pourquoi un S aussi à régalés et à mangés*

Két : *je sais plus -- parce que c'est des verbes qui sont conjugués -- on peut dire à la place vendu ou pris donc c'est É-S et pas E-R*

Ad : *je suis d'accord pour le É et le S mais le S alors il veut dire quoi -- on l'entend pas non plus dans vendu ou dans pris*

Két : *-- ben le S c'est comme ici (Két montre tout[s]) c'est parce qu'il y a beaucoup de monde qui s'est régaler et qui a tout mangé*

Les EM successivement avancées dans cette séquence enchainent des arguments qui empruntent à des principes psycholinguistiques déjà décrits chez d'autres élèves du même âge (Jaffré & David, 1999 ; Brissaud & Sandon, 1999) : le marquage iconique à valeur sémantico-référentielle du nombre (le S est la traduction graphique d'un ajout de quantité) ; l'extraction de cette marque prototypique à d'autres catégories grammaticales, même si l'accord correspondant n'est pas toujours exigé, en l'occurrence pour le déterminant (**tout[s]**) ; et enfin un retour vers l'explication sémantique quand la règle d'accord du participe passé est de toute évidence inaccessible (même si l'homophonie *é* vs *er* de ces

(15) Selon la distinction proposée par les chercheurs de l'Institut des textes et manuscrit modernes (ITEM-CNRS) et exposée par Grésillon (1994). Cette distinction a été étendue aux brouillons d'écoliers par Fabre (1990) et par nous-mêmes dans différentes études (David, 1994) et la présente contribution.

participes passés a été parfaitement repérée et corrigée selon une procédure analogique très efficace).

Là encore, les variantes de réécriture, les niveaux d'intervention sur le texte et les types de rature confirment la précision du travail réflexif. Il ne s'agit nullement d'un écrit composé au hasard de la rencontre des idées et des mots. Si les calculs orthographiques ne sont pas effectués dans le cours de l'écriture (voir le peu de variantes de ce type), ils se mettent en place dans la relecture. Les EM confirment et éclairent les cheminements suivis. Elles montrent que des procédures sont construites et fonctionnent de façon efficace, pendant que d'autres émergent pour éventuellement se combiner avec les précédentes. De fait, les savoirs construits sont inscrits au moment et dans la tâche qui les nécessitent, en l'occurrence la révision du texte. Ils ne peuvent être mobilisés tous en même temps, ou en tout cas dans le même geste d'écriture.

### 4.3. De la mise en mots à la cohérence du texte

Les interventions sur les textes – principalement celles qui correspondent à des variantes de lecture, comme nous venons de le voir – montrent que leur élaboration-rédaction et leur mise en forme ne s'effectuent pas dans le même temps. Cela ne veut pas dire qu'elles se réalisent l'une au détriment de l'autre. De fait, nous avons observé que, dans les différentes révisions, qu'il s'agisse des réécritures effectuées directement par l'élève seul ou de la révision induite par l'entretien, qu'elle aboutisse ou non à une modification effective, ajustée ou erronée, cohérente ou décalée, normée ou idiosyncrasique..., à chaque fois, nous ne pouvons opposer le traitement de surface au traitement en profondeur. Quand un problème est réel, il est repéré et, dans la plupart des cas, résolu ; même si les solutions ne sont pas toujours conformes aux attentes. Ces solutions révèlent des capacités à saisir tout autant les phénomènes de cohérence globale que les dysfonctionnements locaux. Le texte de Ala est révélateur de cette double aptitude à prendre en compte la mise en mot et la mise en texte.

*Les animaux menacés  
 Dans les forêts les renards ne sont plus  
 [à cose]  
 nonbreus malgré des pieges et les pattes  
 coupée. Ou alors les chasseurs [les] tue[nt] avec  
 leur fusies. Tuer dans les l'aoque  
 [fleuves] c'est  
 tuer le crocodile du nil souvent il  
 [les chasseurs]  
 les tue[nt] pour la peau selement.  
 [...]*

Texte n° 3 : du  
 documentaire  
 (feuilles agra-  
 fées) –  
 Ala (CM2 : 8 ;  
 9 ans)

Les ratures, et pour ce qui nous concerne ici, les ajouts et remplacements de lexèmes ou de morphèmes affectés par les accords en nombre : **les chasseurs [les] tue[nt]...** ; **il [les chasseurs] les tue[nt]**, pourraient nous laisser

penser qu'il ne s'agit que de simples modifications de surface visant des arrangements strictement orthographiques. En fait, ces réécritures très précises sont l'aboutissement d'une réflexion d'une tout autre ampleur, qui touche à la fois les chaînes d'accord du nombre des actants et la cohésion sémantique du texte. L'entretien conduit par la suite confirme, s'il en était besoin, l'amplitude du travail métalinguistique accompli.

SQ 4 : Ala (CM2 : 8 ; 9 ans)

Extraits observés : « **les chasseurs [les] tue[nt]... # / [les chasseurs] les tue[nt]** »

Ala : *j'ai écrit les à coté (en fait elle a inséré ce pronom entre **chasseurs** et **tue[nt]**) parce qu'on savait pas que c'était les renards qui étaient tués – j'avais oublié de le mettre avant*

Ad : *et là alors pourquoi tu as ajouté **N-T***

Ala : *parce que c'est au pluriel j'avais aussi oublié le pluriel à **tue[nt]** quand j'ai mis les j'ai vu qu'il manquait le **nt** à **tue[nt]***

[...]

Ala : *là aussi je l'ai écrit en dessous (pointe # remplacé par **[les chasseurs]**) parce que j'avais oublié de dire que c'était **les chasseurs** – mais c'est pas les mêmes chasseurs alors il faut le marquer – c'est pas les mêmes que ceux des renards.*

Ad : *donc c'est d'autres chasseurs qui les tuent ces crocodiles.*

Ala : *oui (relit sa phrase :) **le crocodile du nil souvent les chasseurs les \*tue** /ah j'ai encore oublié le **E-N-T** à **\*tue** (et l'ajoute).*

Les EM fournies à la suite de la rédaction de ce texte éclairent les procédures explicites sous-jacentes aux différents accords et ajustements des actants sujets. En l'occurrence, cette élève a saisi que **les chasseurs** de sa première phrase et de la suivante ne sont pas les mêmes. Elle va donc formuler des arguments qui vont au delà d'un simple arrangement local, limité à l'accord en nombre du verbe. En effet, si les sujets grammaticaux sont identiques, ils sont cependant, dans leur valeur actancielle, tout à fait différents. Les EM restitués ici montrent que Ala est capable d'associer des marquages morphosyntaxiques complexes ; même si, dans le premier cas, nous ne sommes pas certains qu'il s'agisse d'un calcul déclenché par le GN-sujet **les chasseurs** plus que par le pronom complément pluriel **les**, qu'elle a entre temps intercalé. De plus, la relecture effectuée lors de l'entretien entraîne une nouvelle variante, cohérente celle là, avec l'accord du GN-sujet **les chasseurs** remplaçant le pronom sujet **il** jugé trop ambigu.

Que dire alors, si ce n'est que nous pouvons difficilement scinder les procédures de résolution de problèmes orthographiques complexes – comme l'est ici l'accord en nombre des verbes – avec des calculs référentiels qui courent sur plusieurs énoncés, et parfois sur l'ensemble d'un texte.

Sur cet aspect également, les écrits extrascolaires ne montrent pas de différences sensibles avec les écrits produits pour l'école, qu'ils soient le fait des

mêmes élèves ou d'autres élèves du même âge. Les uns et les autres portent une attention également soutenue à l'organisation et à la mise en mots de leurs textes quels que soient les situations et les enjeux énonciatifs.

## 5. EN CONCLUSION

Notre étude s'est attachée à montrer que les écrits extrascolaires et les écrits scolaires ne diffèrent ni par leur pertinence discursive, ni par leur adéquation rédactionnelle ou orthographique. Pour cela, nous avons utilisé l'analyse conjointe des variantes de réécriture repérées en surface des textes et des EM qui les accompagnent, et nous avons exploré des faits de langue précisément délimités aux procédures psycholinguistiques acquises ou en émergence dans le travail d'écriture-réécriture. De fait, pour nous, l'étude des textes finis ou en gestation et des commentaires avancés par les élèves possède une valeur heuristique. Ces EM prouvent, s'il en était besoin, que ces procédures d'écriture sont accessibles à la conscience des sujets et qu'elles résultent d'un travail cognitif tout à fait descriptible.

Ces mêmes observations, qui ne se limitent pas, bien évidemment, aux phénomènes et aux exemples étudiés ici, montrent également que les savoirs construits par les apprenants ne surgissent pas du néant ; ce ne sont jamais des créations *ex nihilo*. Nous dirons alors que leurs connaissances linguistiques et leurs capacités à écrire ne résultent pas de découvertes aléatoires ou imposées, mais plutôt du déploiement progressif et régulier de procédures décrites en partie ici. Il apparaît en effet que les élèves procèdent par organisations et réorganisations successives de trajectoires cohérentes et ajustées aux problèmes linguistiques rencontrés. Ainsi, comme nous l'avons vu, des solutions très opératoires peuvent être trouvées par les uns et par les autres. Mais au delà des solutions trouvées, c'est la capacité à raisonner, à jouer sur les variations de l'écrit, à étendre des règles – ou au contraire à les restreindre –, bref à déployer des activités métalinguistiques étendues et coordonnées qui montre que les élèves ne sont jamais passifs dans leurs acquisitions.

Qu'en déduire en termes d'apprentissage ? Quels prolongements didactiques formuler ?

Tout d'abord, il nous semble impérieux de tenir compte des représentations construites par les élèves à partir des différentes tâches d'écriture, mais aussi sur les objets linguistiques traités : les unités et leurs catégorisations, les régularités et les variations, les fonctionnements syntaxiques et les organisations textuelles... De fait, si les élèves ne construisent pas de nouvelles connaissances à partir de rien, l'enseignant doit alors évaluer les conceptualisations déjà là et celles qui leur sont accessibles. L'étude combinée des procédures d'écriture-réécriture et des EM nous semble être un bon moyen pour y parvenir.

Dans le prolongement, les textes produits en dehors des situations scolaires, et analysés ici, montrent qu'une continuité des apprentissages existe. Les habiletés rédactionnelles ne sont pas réduites quand les contraintes scolaires sont moins prégnantes. Nous pouvons ainsi envisager des activités solidaires

allant du scolaire vers l'extrascolaire et réciproquement, et donc inviter les élèves à écrire dans toutes les situations de la vie en montrant que cette activité ne s'arrête pas aux portes de l'école.

De fait, l'étude des différents genres textuels gagnerait en qualité si les écrits personnels pouvaient être évoqués, sinon exposés, au même titre que les productions scolaires. Les activités de classement ou de tri de textes seraient alors mieux comprises parce qu'elles s'appuieraient sur un réel travail de production et pas seulement de réception. Les élèves pourraient alors tenir des discours, avancer des explications et des arguments ancrés dans ces expériences scripturales personnelles. Mieux, certains élèves dont l'écriture intensive est manifeste hors l'école, auraient ainsi la possibilité de voir valoriser leurs écrits et d'y trouver une certaine reconnaissance institutionnelle. Dans cette perspective, l'écriture d'invention, souvent réduite à la reproduction plus ou moins intentionnelle de stéréotypes, gagnerait en qualité si elle pouvait se renouveler à d'autres sources, et notamment à ces expériences d'écriture originales. Il ne s'agit certes pas de scolariser – et encore moins d'évaluer – des écrits qui n'ont généralement de sens que dans des usages intimes, personnels, ou dans des échanges secrets avec un(e) autre, mais plutôt de montrer que de telles productions existent et constituent même des genres (la correspondance, les journaux intimes...) et des pratiques littéraires (la réécriture de ses propres textes, par exemple) qui se développent selon les époques, les auteurs et l'intérêt des lecteurs.

Au delà, il nous semble important d'amener les élèves à s'interroger sur leurs propres pratiques scripturales, sans les limiter, comme ils le font spontanément, aux seules productions scolaires. Cet examen personnel est souvent décisif pour certains élèves, peu enclins à *reconnaître* leur travail, *reconnaître* dans le double sens de retrouver ou revenir sur leurs écrits, et de leur accorder une certaine valeur. Pour les mêmes enfants, la verbalisation de leurs parcours personnels, voire de leurs histoires familiales, dans ce rapport à l'écriture peut, dans bien des cas, suffire à réviser des représentations figées et à réhabiliter des pratiques ou des genres « ordinaires », masqués par un imaginaire culturel scolairement construit. Il s'agira alors de montrer que toute production écrite a un sens et peut faire sens en fonction des usages et des contextes de leur émission-réception, qu'il s'agisse d'une série de blagues, de devinettes, de chansons... inventées ou copiées, aussi bien que d'un recueil de contes ou de poèmes, d'un roman, d'un compte rendu de lecture... généralement mieux reconnus par l'école.

Sur le plan des apprentissages, nous pensons que cette recherche sur les écrits extrascolaires et leur solidarité avec les écrits scolaires peut aider les enseignants à mener des activités de production écrite, nécessairement inscrites dans un travail de réécriture. Pour cela, les différents textes et brouillons récoltés peuvent servir de base à la construction de savoirs plus ajustés ; qu'il s'agisse de la découverte des principes de base de l'écriture de sa propre langue ou de l'approche de fonctionnements discursifs particuliers. Ils pourront dès lors conduire leurs élèves à repérer les phénomènes linguistiques accessibles et à construire des savoirs dynamiques qui permettent le passage d'une opération à l'autre. Ce pourra être l'analyse d'un mot pour son insertion dans

une phrase ou un texte ; ce sera également le traitement d'un même fait de langue dans des logiques tour à tour sémantiques, orthographiques et énonciatives. Nous avons montré que les phénomènes d'accord orthographiques du français nécessitent de tels parcours cognitifs.

Enfin, les élèves devraient être capables de saisir les liens qui tissent les connaissances intuitivement découvertes ou scolairement enseignées. Il leur faudra pour cela avancer en tatonnant, en écrivant et en réécrivant, en ajustant progressivement leurs raisonnements aux différents phénomènes linguistiques à l'œuvre dans la composition de leurs textes. Pour ce faire, il est nécessaire d'accroître leurs savoirs métalinguistiques ; ce qui suppose un dialogue constant avec les autres élèves et avec leurs enseignants, eux-mêmes inscrits dans une réflexion approfondie aussi bien sur le fonctionnement des textes et la genèse de l'écriture que sur le fonctionnement de l'écriture et la genèse des textes.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- BARRÉ-DE MINIAC C., CROS F. & RUIZ J. (1993) : *Les Collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris, I.N.R.P. – E.S.F.
- BESSE J.-M. (1995) : *L'Écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, Magnard.
- BLANC D. (1996) : Le temps des cahiers. In BARRÉ-DE MINIAC C. : *Vers une didactique de l'écriture*. Paris, De Boeck « Université » – I.N.R.P.
- BONNET C. & GARDES-TAMINE J. (1990) : *L'Enfant et l'écrit. Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*. Paris, Armand Colin.
- BONNET C., CORBLIN C. & ÉLALOUF M.-L. (1998) : *Les Procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Versailles-Lausanne, IUFM de Versailles – Loisirs et pédagogie – Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- BORÉ C. (1998) : *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction. Le cas des brouillons scolaires*. Thèse pour le doctorat de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble 3 (non publiée).
- BORÉ C. & DAVID J. (1996) : Les différentes opérations de réécriture : des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves. In PLANE S. & TURCO G. (Eds.), Groupe EVA : *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette – I.N.R.P.
- BOUSQUET S., COGIS D., DUCARD D., MASSONNET J. & JAFFRÉ J.-P. (1999) : Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. Paris, I.N.R.P., *Revue française de pédagogie*, 126.
- BRISSAUD C. & SANDON J.-M. (1999) : L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. Paris, Larousse, *Langue française*, 124.
- BUCHETON D. (1995) : *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*. Berne-Paris, Peter Lang.

- DAVID J. (1994) : *Écrire, c'est réécrire. De la pertinence des ratures chez l'écolier.* Paris, *Le Français aujourd'hui*, 108.
- DAVID J. (1997) : *Écriture et acquisition. Étude de procédures graphiques et d'interactions verbales chez des enfants de 6 à 8 ans.* St Cloud, E.N.S., *Cahier du français contemporain*, 4.
- DAVID J. (2001) : *Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants.* Québec, Université de Québec à Montréal, *Revue des Sciences de l'éducation* (à paraître).
- DAVID J. & FAYOL M. (Eds.) (1996) : *Comment étudier l'écriture et son acquisition ?* Paris, Didier-Érudition, *Études de linguistique appliquée*, 101.
- DAVID J. & JAFFRÉ J.-P. (1997) : *Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques.* Lille, *Recherches*, 26.
- DAVID J. & PLANE S. (Eds.) (1996) : *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris, P.U.F.
- FABRE C. (1990) : *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble, CEDITEL – L'atelier du texte.
- FABRE C. (Dir.) (2000) : *Apprendre à lire les textes d'enfants.* Bruxelles, De Boeck & Duculot.
- FAYOL M. (1997) : *Des Idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris, P.U.F.
- FERREIRO E. & TEBEROSKY A. (1979/1982) : *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Mexico, Siglo XXI (trad. anglaise : *Literacy Before Schooling*, Exeter (N.H.), Heinemann).
- FERREIRO E. (1988/2000) : *L'écriture avant la lettre.* In SINCLAIR, H. (Ed.) : *La Production de notations chez le jeune enfant.* Paris, P.U.F. Version revue dans FERREIRO E. (2000) : *L'Écriture avant la lettre.* Paris, Hachette.
- FIJALKOW J. (Dir.) (1990) : *Décrire l'écriture.* Toulouse, C.R.D.P. – Presses universitaires du Mirail.
- GRÉSILLON A. (1994) : *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris, P.U.F.
- HAY L. (1979) : *Essais de critique génétique.* Paris, Flammarion.
- JAFFRÉ J.-P. (1992) : *Didactiques de l'orthographe.* Paris, I.N.R.P. – Hachette.
- JAFFRÉ J.-P. & DAVID J. (1999) : *Le Nombre : essai d'analyse génétique.* Paris, Larousse, *Langue française*, 124.
- JAFFRÉ J.-P. & DUCARD D. (1996) : *Approches génétiques et productions graphiques.* Paris, Didier-Érudition, *Études de linguistique appliquée*, 101.
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires.* Paris, «Hautes études» Gallimard – Le Seuil.

- PENLOUP M.-C. (Ed.) (1994). *La Rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*. Rouen, M.A.F.P.E.N.
- PENLOUP M.-C. (1999) : *L'Écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, E.S.F.
- PENLOUP M.-C. (2000) : *La Tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du «scripteur ordinaire»*. Paris, Didier-Érudition.
- PIOLAT A. & PÉLISSIER A. (Eds.) (1998) : *La Rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- PLANE S. (1994) : *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris, Nathan.
- PLANE S. & TURCO G. (Eds.), Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. Paris, Hachette – I.N.R.P.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, E.S.F.
- SIMON J. (1973) : *La Langue écrite de l'enfant*. Paris, P.U.F.
- TAUVERON C. (1995) : *Le Personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- ZESIGER P. (1995) : *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris, P.U.F.

