

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 10
NOUVELLE
SÉRIE
1994

Écrire,
réécrire

REPÈRES

COMITÉ DE RÉDACTION*

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens (secrétaire de rédaction)
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Danièle MANESSE, Université Paris V
Francis MARCOIN, Université d'Artois
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Alain NICAISE, Inspection départementale de l'E.N. d'Amiens I (80)
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand (rédactrice en chef)

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Alain BOUCHEZ, Inspection générale de la Formation des Maîtres
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, CREDIF
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'E.N. de Rezé (44)
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM et Université de Poitiers
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
Michel FRANCCART, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Guislaine HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Yves REUTER, Université de Lille III
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Françoise SUBLET, MAFPEN et Université de Toulouse Le Mirail
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'E.N. de Dreux (28)
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel, Suisse

Directeur de publication : Jean-François BOTREL, directeur de l'INRP

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : (16. 1.) 46 34 90 92

* La composition des comités de rédaction et de lecture lors de la conception du numéro 10 de *Repères* figure page 2.



ÉCRIRE, RÉÉCRIRE

Sommaire

- La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, INRP 3

Des lieux et des enjeux de la réécriture

- Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ?
Finalisation des écrits et critères de réécriture
André SÉGUY, IUFM de Bordeaux, INRP 13
- À propos de "La Cruche" de Francis Ponge, éloge de la réécriture
Catherine VIOLLET, ITEM-CNRS 33
- Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes
Annie PIOLAT & Jean-Yves ROUSSEY, CREPCO-CNRS, Université de Provence 49
- Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire
Maurice MAS, Sylvie PLANE & Gilbert TURCO, INRP 67

Les élèves dans la réécriture : représentations, parcours

- Du journal de bord au collège comme lieu d'émergence
des représentations de la réécriture
Régine DELAMOTTE-LEGRAND & Marie-Claude PENLOUP,
CNRS-SUDLA, Université de Rouen 83
- Problèmes de réécriture : étude de cheminements diversifiés
chez des élèves de CM1
Gilbert TURCO, IUFM de Bretagne, INRP 95

La réécriture dans l'écriture : place, diversité et composantes

- Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture ?
Marie-Agnès BALLENGHIEN, Francis RUELLAN, Dominique-Guy BRASSART
& Yves REUTER, CREL-THEODILE, Université de Lille III 115
- La révision orthographique au CE.
Apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit
Jean-Michel SANDON, IUFM de Bourgogne 131
- Le rôle didactique de l'ajout dans la réécriture de textes de fiction au cycle 3
Catherine BORÉ, IUFM de Versailles, INRP 145
- Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte
Joaquim DOLZ & Auguste PASQUIER, FPSE, Université de Genève 163

Notes de lecture

- Gilbert DUCANCEL & Hélène ROMIAN 181

"REPÈRES"

COMITÉ DE RÉDACTION

qui a assuré la responsabilité de ce numéro

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Suzanne DJEBBOUR, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Colette FINET, IUFM d'Amiens
Jocelyne FOUQUET, XVIème Circonscription de Paris
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université de Lyon II
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Maryvonne MASSELOT, Université de Besançon
Alain NICAISE, Circonscription Amiens I
Sylvie PLANE, IUFM de Caen, Centre de Saint Lô
Hélène ROMIAN, Département Didactiques des disciplines, INRP
Catherine TAUVERON, IUFM de Clermont-Ferrand

COMITÉ DE LECTURE

- Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
- Alain BOUCHEZ, Inspection Générale de la Formation des Maîtres
- Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
- Jean-Louis CHISS, ENS de Saint-Cloud, CREDIF
- Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
- Francette DELAGE, IEN, Nantes
- Simone DELESALLE, Université Paris VIII
- Claudine FABRE, Université de Poitiers
- Frédéric FRANÇOIS, Université Paris V
- Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse, Centre de Rodez
- Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
- Claude LELIÈVRE, Université Paris V
- Jean-Baptiste MARCELLESI, Université de Rouen
- Maurice MAS, IUFM de Grenoble, Centre de Privas
- Marie-Louise MOREAU, Université de Mons
- Yves REUTER, Université de Lille III
- Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
- Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

LA RÉÉCRITURE AU CONFLUENT DES APPROCHES LINGUISTIQUE, PSYCHOLOGIQUE ET DIDACTIQUE

Jacques DAVID

IUFM Versailles/Cergy, CNRS Paris et INRP Équipe REV

Depuis plus d'une décennie (1), de nombreuses recherches plus ou moins pointues, ouvrant sur des publications ou des communications orales, s'attachent à décrire et analyser la réécriture selon des points de vue très divers : les différentes composantes de l'activité, les espaces où elle s'inscrit, les sujets qui la mettent en oeuvre ou qui tentent de l'acquérir, ... Cette réécriture est conçue par certains comme le prolongement du travail d'écriture, par d'autres comme le recouvrant complètement (la première dénomination pouvant alors apparaître comme une paraphrase de la seconde), par d'autres encore comme un ensemble d'opérations linguistiques ou de tâches cognitives allant de la simple relecture à la reformulation complète d'un texte.

Le terme même n'est pas employé avec la même acception. L'origine disciplinaire des chercheurs impliqués les conduit à définir différemment la réécriture. Nous voyons se superposer des termes comme, "révision" -traduction plus ou moins exacte de l'anglais "reviewing", et non de "rewriting"-, des expressions comme "retour de l'auteur sur son texte" ou "genèse du texte", des focalisations particulières sur les objets : "brouillons", "manuscrits", "avant-textes" ou sur les traces de l'activité : "ratures", "modifications", "variantes". Pour notre part, et sans préjuger des discussions dont le présent numéro de *Repères* est porteur, nous emploierons le terme de "réécriture" de façon à la fois simple et relativement restrictive, c'est-à-dire comme spécifiant toute modification d'un écrit déjà là. Nous renvoyons à d'autres débats la possibilité de retenir l'intention ou la virtualité de l'acte pour saisir les divers aspects ou les différents niveaux de la réécriture.

Nous reprendrons certaines de ces questions dans l'étude critique des différentes approches des phénomènes de réécriture. Nous essayerons tout d'abord de montrer en quoi les travaux de la critique génétique appliquée aux textes littéraires peuvent ou non alimenter la réflexion sur l'étude des brouillons d'élèves et l'acquisition de compétences en écriture. Nous verrons ensuite comment les résultats de recherches menées en psychologie cognitive et la référence à des modèles du sujet-scripteur éclairent ou non la maîtrise de la production écrite. Enfin, nous ferons un inventaire des composantes et variables didactiques actuellement disponibles, en nous limitant à celles proposées ici, dans les différentes contributions de ce numéro.

1. APPROCHES LINGUISTIQUES ET LITTÉRAIRES

1.1. Intérêt et limites d'une analogie

Revenons sur la polysémie attachée au mot "écriture" et aux différentes conceptions de la réécriture. Avec les travaux de l'ITEM - depuis le numéro 28 de *Littérature* (1977) consacré à la "Genèse du texte" jusqu'aux très récents *Éléments de critique génétique* d'A. Grésillon (1994) - nous pouvons parler de l'écriture - ou de la réécriture - d'un écrivain en nous intéressant en même temps aux différents états de son texte et à la dynamique rédactionnelle qu'ils révèlent (cf. ci-après C. Viollet). De façon analogue, nous pouvons étudier les brouillons d'élèves (les différentes versions d'un même texte et les ratures qui les caractérisent) pour décrire, non le style de chacun, mais les procédures mises en oeuvre, à chaque âge, dans la maîtrise de la production écrite. Dans cette perspective, l'hypothèse est la suivante : si les brouillons d'écrivains nous renseignent sur la genèse de leurs textes, les brouillons d'élèves peuvent également nous renseigner sur l'ontogenèse de l'écriture (hypothèse largement étayée dans C. Fabre, 1990, et sensiblement revue dans C. Fabre, 1994). Envisagé ainsi, le parallèle paraît séduisant et justifié. Le pas peut être franchi qui va du scripteur expérimenté à l'apprenant. Cependant, il faudrait s'interroger sur la validité d'un tel passage. La démarche de l'écrivain, si elle peut sembler illustrative, sinon exemplaire du travail sur le texte, n'est pas du même ordre que celle de l'élève. Il ne faudrait pas aller trop vite en assimilant "genèse du texte" et "genèse d'une compétence scripturale". D'une part, nous pouvons évoquer l'évolution de l'écriture, ou du style d'un auteur en étudiant en diachronie les différents brouillons de ses oeuvres (A. Grésillon, op. cit.) ; d'autre part, nous devons analyser les caractéristiques d'une compétence scripturale en devenir, voire le style de chacun des élèves. Nous pourrions dès lors considérer, qu'au-delà des acquisitions communes à une même classe d'âge, nous avons également à faire à des styles d'écriture spécifiques, voire à des types d'apprentis-scripteurs singuliers, que les ratures révèlent.

1.2. Désacraliser la réécriture

Cette mise en relation suggère un autre rapport à l'acquisition de l'écriture. Face à l'impossibilité, pour certains élèves, de procéder à un travail de réécriture, nous pouvons effectivement nous interroger sur la validité d'une démonstration qui s'appuierait sur l'analyse de brouillons d'écrivains. Plusieurs études montrent, en effet, que les écoliers comme les collégiens parviennent difficilement à se départir d'une représentation mythique de l'écriture (R. Delamotte-Legrand & M.-C. Penloup, ici même ; M.-C. Penloup et coll., 1994 et M.-C. Penloup, 1994). L'utilisation massive du raturage reste pour nombre d'entre eux et pour longtemps la marque d'une maladresse. Aussi, pouvons-nous penser que des séquences d'apprentissage reposant sur l'étude de manuscrits différenciés d'écrivains peut contribuer à "désacraliser" à la fois l'objet de la réécriture et l'acte qui la sous-tend. Au-delà de ce processus de réhabilitation des brouillons, nous pouvons certainement aider les élèves dans la programmation de leur travail par l'étude d'avant-textes qui donnent à voir les procédés par lesquels un auteur entre progressivement dans la composition de son texte. Cette démarche

soulagerait certainement beaucoup d'élèves dans leur conception d'un rapport à l'écriture qui ne se limiterait pas à l'inscription ou la linéarisation d'une pensée déjà construite. Par l'étude des camets de notes de Zola, des cahiers de Ponge, des manuscrits de Victor Hugo, ils saisiraient plus volontiers que le texte se pense en même temps qu'il s'écrit et se réécrit. Il ne pourrait, dès lors, être assimilé au déroulement d'un programme pré-établi, mais bien à une lente maturation dont leurs brouillons devraient porter la trace. Dans ce sens, nous n'avons d'autre solution que d'amener nos élèves à travailler directement sur la première version ou le premier jet de leur texte et non sur une deuxième version. Nous parviendrons ainsi à éviter le piège de la recopie fidèle du brouillon au propre et à les conduire inévitablement vers le travail de réécriture.

1.3. Enseigner la réécriture

Dans le prolongement, et en nous appuyant sur les mêmes rapprochements, nous pouvons envisager un apprentissage particulier des différentes interventions possibles sur un brouillon. Une reconnaissance des quatre opérations de réécriture, classiquement repérées dans les manuscrits d'auteurs, peut être la base de séquences où les élèves évaluent leurs différents procédés d'ajout (cf. C. Boré, dans ce numéro), de remplacement, de suppression et de déplacement, selon des démarches et des réflexions tour à tour individuelles et collectives. Les échanges peuvent ainsi porter sur la diversité des procédés employés par les uns et par les autres relativement à ceux observés dans les brouillons d'écrivains. Dans le prolongement, nous pouvons observer les différents moments de l'écriture en distinguant les ratures immédiates, introduites dans le cours même de l'écriture, et les modifications différées, apportées lors des relectures (cf. également R. Delamotte-Legrand, 1992). Cette distinction suggère aux élèves de procéder en plusieurs phases, en relisant de façon sélective, c'est-à-dire en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte. Nous pouvons ainsi proposer de distinguer les modifications qui s'inscrivent dans le contexte syntaxique et sémantique, de celles qui introduisent une rupture par rapport à cet axe. Il reste que les secondes sont certainement celles qui sont les moins "enseignables" ; elles suggèrent la prise en compte de variables extra-langagières, pragmatiques, mais aussi de critères esthétiques plus ou moins singuliers.

1.4. La réécriture comme remédiation

Enfin, si l'étude des différents états d'un texte littéraire permet d'évaluer l'ampleur du travail d'écriture, elle révèle également des difficultés, des conflits discursifs, des variantes linguistiques et stylistiques qui ne sont généralement pas traités comme des écarts par rapport à une convention scripturale ou norme énonciative. De la même manière, il convient d'évaluer les variations ou les différentes versions d'un écrit scolaire en observant précisément les arrangements successifs du texte à venir car ils sont généralement les indices d'une acquisition en cours. De fait, certaines zones particulièrement chargées en ratures apparaissent liées à des réflexions ou des problèmes particuliers. C. Fabre (1992) montre

ainsi que, chez des élèves de l'école élémentaire, "*les frontières entre un énoncé rapporté et le discours dans lequel il s'insère*" sont le lieu et l'enjeu de nombreuses modifications. Ces tâtonnements repérés dans la discontinuité d'une chaîne syntaxique montrent que les élèves sont capables d'une double attention : dans le rapport à l'autre, prise en compte du lecteur représenté ou potentiel, et dans le rapport au texte lui-même, dans le sens où l'inscription des guillemets, tirets, deux points suppose l'emploi de formes qui appartiennent en propre à l'"ordre scriptural" (J. Peytard, 1970).

Dans une autre perspective, il faudrait évaluer l'apport de démarches, de techniques, de situations qui placent la réécriture au centre de l'activité scripturale. Les conceptions sous-jacentes aux "ateliers d'écriture" répondent pour partie au souci de délier, de libérer l'individu, voire de le soigner par l'écriture. Sans entrer dans le jeu des nuances qui distinguent les approches d'E. Bing (1992), de J. Ricardou (1989) ou de C. Oriol-Boyer (1990, 1992), nous pouvons dégager des indications ou des principes qui devraient inspirer les pratiques individuelles et collectives de réécriture à l'école (2). La place des affects, du rapport à l'autre, le dialogue entre auteur et lecteur, les facteurs de temps et de maturation sont autant d'éléments qui renvoient à des difficultés attestées dans les copies d'écoliers, de collégiens ou de lycéens (3).

2. APPROCHES PSYCHOLOGIQUES

La plupart des travaux qui, en psychologie cognitive, traitent de la réécriture cherchent avant tout à saisir le plus directement possible les différentes opérations déployées par un sujet expérimenté ou apprenant. Ce souci amène les psychologues à tenter de cerner au plus près les différentes composantes d'un acte ou d'une acquisition qui ne peut être qu'inféré dans l'analyse des ratures et des variantes de brouillons. D'où l'élaboration de plus en plus complexe et étendue de modèles du sujet-scripteur (4) et la multiplication de protocoles expérimentaux de plus en plus précis qui tentent de confirmer la pertinence des modèles en sélectionnant les facteurs psycholinguistiques en jeu. L'intérêt principal de ces travaux réside dans le fait qu'ils identifient plusieurs niveaux de gestion dans la rédaction et distinguent une série d'opérations : planifier, mettre en texte ou textualiser, linéariser et réviser.

2.1. Comment interpréter la révision ?

Concernant ce dernier type d'opération : la "révision", deux problèmes au moins surgissent. D'une part, les ratures attestées dans les brouillons ne sont envisagées que comme la trace ou le produit d'une opération mentale, plus ou moins intentionnelle et n'entrent donc que faiblement dans une dynamique interne au texte. D'autre part, les ratures dites de surface, liées à la mise en mots et contrôlées par le "*biais d'une gestion locale*" (M. Fayol & B. Schnewly, op. cit.) sont généralement interprétées comme relevant de la non-expertise. Cette interprétation pose problème car elle associe traitement local de l'écriture et inexpérience du sujet. Or, peut-on réduire tous les arrangements orthographiques et lexicaux, entre autres, à des processus de "bas niveau"? Ne peut-on dire de ces

ratures, apparemment locales ou superficielles, qu'elles révèlent un traitement plus en profondeur et attestent d'une révision à un niveau textuel plus large (cf. les remarques critiques de C. Fabre, 1991 ; J.-P. Jaffré, 1991) En fait, elles sont toutes l'indice objectif d'une interruption dans la mise en mots du texte et révèlent une *"recherche langagière, où plusieurs solutions [semblent] acceptables"* (C. Fabre, p. 55). Ces solutions n'ont pas obligatoirement un caractère mineur du fait de l'inexpérience rédactionnelle ou de la jeunesse du sujet, mais toujours un statut fondamentalement métalinguistique.

Sur le plan didactique, nous avons tout intérêt à ne pas évacuer un "niveau de traitement" au profit d'un autre. Retenons des discussions actuelles que la maîtrise de toutes les compétences rédactionnelles, révélées par les ratures, passent assurément par une prise de conscience et l'automatisation d'habiletés linguistiques dites de "surface" et par la mobilisation de savoirs métadiscursifs adaptés : rapport à l'autre, changement de point de vue, repérages des contraintes spatiales et temporelles. De ce point de vue, les expériences qui placent les élèves dans une situation de coopération montrent que des progrès sont envisageables. Ces recherches, menées auprès de sujets d'âges et de compétences contrastés, s'inscrivent dans des logiques complémentaires : avec un rédacteur expérimenté comme dans certaines recherches à visée didactique (R. Bouchard, 1991 et M.-M. de Gaulmyn, 1994), sous le guidage d'un logiciel informatique comme dans plusieurs expériences en psychologie (cf. dans ce numéro la contribution d'A. Piolat & J.-Y. Roussey et Piolat, 1991) ou au sein d'une triade enfant-enfant-ordinateur comme dans certaines études linguistiques (M.-C. Pouder et coll., 1990 et M.-C. Pouder, 1992). L'apport de ces recherches à l'enseignement- apprentissage de la réécriture est décisif. Elles montrent le bénéfice à tirer d'un étayage contrôlé sur l'accroissement des capacités rédactionnelles de l'apprenant (ou du non-expert). Ces interactions, à la base même de toutes les situations d'apprentissage scolaire, nous suggèrent dès lors toute une série d'interventions didactiques également adaptées.

2.2. Comprendre les difficultés de la révision

Sur un autre plan, notons que la virtualité sous-jacente au terme "révision" laisse à penser que certaines modifications sont observables et interprétables en termes linguistiques et psycholinguistiques, alors que d'autres sont non-abouties, c'est-à-dire soit décalées (une rature qui ne correspondrait pas à l'intention de l'auteur), soit absentes (une place vide ou une intention graphiquement indécelable). Cette double distinction intéresse directement l'enseignant puisqu'elle correspond à maintes observations empiriques qui reflètent effectivement des réponses, des tâtonnements ou des essais plus verbaux que graphiques. Dans des études plus structurées, d'autres auteurs (J. David, 1991 ; A. Séguéy & C. Tauveron, 1991, J. Rillard & J.-M. Sandon, 1991) ont décrit les verbalisations accompagnant la réécriture de textes à l'école élémentaire et ont analysé de nombreuses intentions de modification non-abouties. La plupart du temps, ces ratures virtuelles échouent parce que la place ou les unités à réécrire ne sont pas identifiées, parce que leur rectification n'est pas envisageable avec les moyens linguistiques disponibles, parce que le contexte d'apprentissage occulte l'accès à un lexique ou à une règle par ailleurs connus. Notons que dans cha-

cune de ces études, la variable didactique constitue un facteur explicatif déterminant puisque seuls les élèves entraînés peuvent expliciter les démarches utilisées et s'engager dans des réécritures relativement expertes (cf. ici même, la plupart des études exposées et notamment celles de M.-A. Ballenghien, F. Ruellan, D.-G. Brassart & Y. Reuter et de J. Dolz & A. Pasquier).

3. DES COMPOSANTES ET VARIABLES DIDACTIQUES

Plusieurs autres questions se posent dans le champ de la didactique de l'écriture en prolongement des remarques effectuées ci-dessus en linguistique et en psychologie. Ainsi, nous observons un réel intérêt des enseignants, des formateurs, mais aussi des éditeurs de manuels ou des concepteurs de méthodes, pour la réécriture (5). Plusieurs facteurs semblent déterminer cet intérêt récent. Tout d'abord, la réécriture apparaît comme la réponse adaptée à l'évaluation des écrits ; et ce n'est pas un hasard si l'équipe EVA ("Evaluation des écrits à l'école primaire") de l'INRP s'est retrouvée en grande partie dans le projet REV ("Révision des écrits au cycle 3 de l'école primaire"). La continuité coule de source, l'évaluation constitue une phase dont la réécriture est la suite logique ou la conséquence. Nous verrons cependant combien cette continuité apparente est réexaminée à la lumière des travaux de l'équipe REV (cf. A. Séguy, puis M. Mas, S. Plane & G. Turco, dans ce numéro) puisqu'ils observent des pratiques d'évaluation sans réécriture et, inversement, des réécritures sans réel travail d'évaluation. En attestent également les analyses (D.-G. Brassart, 1991, notamment) de l'épreuve de production écrite des "Évaluations nationales CE2 et 6^e" mises en place depuis 1989 (6).

Au-delà de ce premier constat, il semble que la réécriture constitue un élément nodal dans l'éventail des réponses possibles aux difficultés d'apprentissage rencontrées aux différents niveaux de la scolarité. Reste à les détailler dans toute leur complexité.

a) La variable "types d'écrits" ou "genres discursifs", qui fut largement développée ces dernières années à travers l'élaboration de multiples typologies textuelles, marque encore de nombreux travaux. A. Séguy, d'une part, et J. Dolz & A. Pasquier, par ailleurs, en donnent un aperçu. Le premier propose un classement des écrits en fonction de critères et d'enjeux didactiques redéfinis. Pour lui, le classement des écrits est plus lié à la définition de critères, de procédures, d'outils d'écriture-réécriture, que de paramètres théoriques externes. Les seconds conduisent des recherches sur l'évaluation de différentes séquences didactiques en montrant, entre autres, l'impact d'un enseignement "systématique et intensif" d'un genre discursif précis, en l'occurrence le texte argumentatif, sur la réécriture. Les habiletés argumentatives des élèves impliqués sont effectivement améliorées et, parmi les différentes démarches exposées, les auteurs semblent privilégier une mise à distance des brouillons dans la réécriture de la deuxième version.

b) Les représentations des élèves et des enseignants concernant le travail de réécriture semblent également influencer les acquisitions des élèves. Nous avons déjà évoqué cette variable dans la première partie avec l'étude de

R. Delamotte-Legrand & M.-C. Penloup. Ajoutons que les travaux exposés montrent la possibilité de lever la plupart des résistances des élèves et de modifier leur rapport à l'écriture. La pratique du journal de bord constitue, à cet effet, un support privilégié d'apprentissage, qui permet aux élèves de passer d'une conduite "épi" à des conduites "métacognitives".

c) Les parcours, cheminements, stratégies plus ou moins individualisés, sont également l'objet d'une attention particulière. Si tous les auteurs relèvent ou prennent en compte l'extrême hétérogénéité des apprenants, G. Turco étudie frontalement cet aspect pour montrer que, certes, des conditions d'apprentissage communes conduisent à des différences dans les parcours d'acquisition, mais, qu'au-delà de ces contrastes de surface, des régularités sont observées. La comparaison des différentes démarches adoptées par les élèves, et notamment celles des moins performants, amène l'auteur à s'interroger sur l'ambivalence d'un tel apprentissage de la réécriture. Il nous amène ainsi à envisager des prolongements de recherche dans le sens d'une évaluation précise des effets de cet apprentissage sur des habiletés rédactionnelles à la fois plus complexes et subjectives.

d) Les interactions entre élèves suggèrent d'autres pistes de réflexions et apportent un éclairage singulier sur les pratiques d'écriture. Nous avons déjà montré l'apport des ateliers d'écriture dans le domaine et plus précisément le rôle des échanges verbaux entre pairs, dans l'amélioration des savoir-faire rédactionnels. Il ressort cependant, dans la contribution, de M.-A. Ballenghien, F. Rueflan, D.-G. Brassart & Y. Reuter, que ces échanges entre élèves n'entraînent pas toujours les améliorations escomptées. Reste à prendre en compte d'autres éléments semble-t-il autrement déterminants : les interactions avec l'enseignant, les procédures induites ou révélées, les supports et outils d'apprentissage introduits, bref tout un ensemble de facteurs inévitablement présents dans la "classe de réécriture".

e) La focalisation sur des opérations de réécriture particulières ou sur des niveaux d'analyse linguistique particuliers concourent également à décrire **les composantes en jeu dans la réécriture**. C. Boré propose ainsi d'introduire explicitement l'ajout dans la réécriture de textes fictifs chez des élèves ayant préalablement évalué les problèmes de cohérence : informations et/ou interprétations absentes. Les trois situations didactiques analysées suggèrent autant d'entrées et de phases possibles dans l'amélioration des habiletés rédactionnelles : découvrir et identifier l'ajout dans la comparaison de deux versions d'un même texte, maîtriser ce geste technique généralement perçu dans l'évaluation mais non traduit dans la réécriture et, enfin, appliquer cette opération d'insertion de façon autonome dans chacun des textes à réécrire. J.-M. Sandon, quant à lui, répond à l'une des questions vives posées en psychologie cognitive, à savoir l'importance de la composante orthographique dans l'amélioration de compétences rédactionnelles plus larges. L'étude comparative qu'il expose montre que l'on peut cerner les conditions dans lesquelles la réécriture orthographique devient efficace et relativise quelque peu certaines démarches d'apprentissage qui négligent, diffèrent ou occultent ce niveau d'intervention.

Il reste que le premier auteur comme le second restent prudents dans l'interprétation des résultats que leurs recherches suggèrent. Cette attitude est d'ailleurs, il faut bien le reconnaître, une constante qui traverse l'ensemble du numéro. Gageons que cette prudence épistémologique permette l'expression d'autres réflexions et ouvre la voie à des recherches complémentaires.

NOTES

- (1) Nous considérons, peut-être de façon arbitraire, que les recherches exposées dans *La genèse du texte : les modèles linguistiques* de C. Fuchs, A. Gésillon & J.-L. Lebrave, J. Peytard et J. Rey-Debove (1982) constituent le point de départ des travaux de critique génétique textuelle qui révèlent l'activité mentale du scripteur dans les ratures et variantes de brouillons.
- (2) Pour une vision d'ensemble du fonctionnement de ces ateliers d'écriture et des différentes conceptions qui les animent, voir Claire Boniface (1992) : *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- (3) Concernant ces approches plus individuelles, conduites auprès de collégiens, voir D. Bucheton (1994) : *Écriture-réécritures, récits d'adolescents*, Genève, Peter-Lang.
- (4) Difficile de donner des références complètes dans le domaine. Citons cependant parmi les plus repris, traduits, interprétés, les travaux américains de L. Flower & J.-R. Hayes des années 1980, ainsi que ceux de C. Bereiter & M. Scardamalia et de E.-J. Bartlett de la même période. Pour une revue parfois critique de ces recherches, nous pouvons également consulter les articles de M. Fayol & B. Schneuwly (1987), de D.-G. Brassart (1989), Cl. Garcia-Debanc (1986), M. Fayol (1991 et 1992) et A. Piolat & J.-Y. Roussey (1992).
- (5) Nous ne prendrons que deux exemples d'ouvrages parmi ceux parus en 1994 : la *Maîtrise de l'écrit - 6e* de D. Bessonnat, J.-L. Chiss, D. Coltier, J.-F. Halté, C. Masseron, R. Michel, A. Petitjean & C. Schnedecker, chez Nathan pour le collège et l'Expression écrite - CM1 de B. Schneuwly & F. Revaz, également chez Nathan.
- (6) Notons que l'une des conceptions "ordinaires" de la réécriture correspond à ce que les élèves effectuent le plus volontiers, la simple copie d'un texte déjà écrit. Il faudrait en effet distinguer l'action d'écrire de nouveau, c'est-à-dire de réitérer son texte en supposant qu'il n'a pas été transmis, de celle qui consiste à écrire à nouveau, ce qui suppose une modification complète ou partielle du texte initial. Cette distinction n'est pas inutile puisque pour nombre d'élèves la réécriture se comprend comme la simple reproduction "au propre" du brouillon, comme s'il s'agissait non de l'améliorer, mais de le reproduire pour un lecteur, et souvent un pseudo-lecteur, qui ne pourrait le lire dans sa version "au sale".

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BING, E. (1992) : "Entretiens avec Marie-Claude Penloup, juillet 1991", dans Ph. Lane (Ed.), *Écritures, écritures*, Rouen, CRDP Haute Normandie.
- BOUCHARD, R. (1991) : "Quand dire, c'est faire ... écrire", *Repères*, 3, Paris, INRP.
- BRASSART, D.-G. (1989) : "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite", *Recherches*, 11, Lille, AFEF.
- BRASSART, D.-G. (1991) : "Planification-révision", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- DAVID, J. (1991) : "Écrire une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans", *Repères*, 3, Paris, INRP.
- DELAMOTTE - LEGRAND, R. (1992) : "Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage", dans Ph. Lane (Ed.), *Écritures, écritures*, Rouen, CRDP Haute Normandie.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE, C. (1991) : "La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- FABRE, Cl. (1992) : "Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire", *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE" - Paris V.
- FABRE, C. (1994) : "Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ?", *Le français aujourd'hui*, 108, Paris, AFEF.
- FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1987) : "La mise en texte et ses problèmes", in J.-L. Chiss et coll. (Eds.) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FAYOL, M. (1991) : "From sentence production to texte production : investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6.
- FAYOL, M. (1992) : "L'écrit : perspectives cognitives", in A. Bentolila (Ed.) *Actes III des Entretiens Nathan*, de novembre 1991, Paris, Nathan.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, 49, Metz, CRESEF.
- GAULMYN de, M.-M. (1994) : "La rédaction conversationnelle : parler pour écrire", *Le français aujourd'hui*, 108, Paris, AFEF.
- GRESILLON, A. (1994) : *Éléments de critique génétique*. Lire les manuscrits modernes, Paris, PUF.
- JAFFRÉ, J.-P. (1991) : "Compétence orthographique et système d'écriture", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- ORIOLO-BAYER, C. (1990) (Ed.) : *La réécriture* (Actes de l'Université d'été - Cerisy la Salle, 1988), Grenoble, CEDITEL. / L'atelier du texte.
- ORIOLO-BAYER, C. (1992) (Ed.) : *Texte en main*, 10/11, "Lis tes ratures", Grenoble, L'atelier du texte.

- PENLOUP, M.-C. et coll. (1994) : *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Coll. MAFPEN, Académie de Rouen.
- PENLOUP, M.-C. (1994) : "Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture", *Le français aujourd'hui*, N°108, Paris, AFEF.
- PEYCARD, J. (1970) : "Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", *Langue française*, N°6, Paris, Larousse.
- PIOLAT, A., (1991) : "Écrire avec un ordinateur", dans M. Fayol (Ed.), *La production d'écrits, de l'école au collège*, Dijon, MAFPEN / CRDP.
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.-Y. (1992) : "Rédaction de texte. Éléments de psychologie cognitive", *Langages*, 106, Paris, Larousse.
- POUDER, M.-C. et coll. (1990) : "Propos d'ordinateur", in B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Paris-Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- POUDER, M.-C. (1992) : "Produire un récit à deux sur ordinateur : entre programmation de l'écriture et accident du dialogue", *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE"- Paris V.
- RICARDOU, J. (1989) : "Ecrire à plusieurs mains", *Pratiques*, 61, Metz, CRESEF.
- SANDON, J.-M. & RILLARD, J. (1991) : "Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire (CE1)", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- SEGUY, A. & TAUVERON, C. (1991) : "Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM, selon des contextes didactiques différents", *Repères*, 4, Paris, INRP.

ÉCRIRE ET RÉÉCRIRE EN CLASSE, POUR QUOI FAIRE ?

Finalisation des écrits et critères de réécriture

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2. Enjeu social et enjeu d'apprentissage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- A quoi peut servir la réécriture de mon texte ?

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

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

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

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

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

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

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

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

“L'élève R

- Il relit tout en essayant de se décentrer (...) Le lecteur est-il intéressé, sait-il, peut-il savoir, peut-il inférer ?
- Il relit ou se fait relire par un pair : il pratique l'échange des copies.
- Pour écrire, relire, réécrire, il recourt à des outils standard ou des outils spécifiques (à un écrit, un problème d'écriture) que la classe a préalablement construits.
- Il dispose d'une méthodologie d'observation des textes à évaluer (lieux possibles d'intervention et ordre d'intervention).
- Il connaît des procédures pour dégager les règles de fonctionnement des écrits (observation d'écrits sociaux, comparaison d'écrits d'élèves).
- Il distingue correction de surface et réécriture (la révision peut intéresser la totalité du texte)”. Ce en quoi, peut conclure Catherine Tauveron (in Séguy et Tauveron, 1991, p. 137), l'élève R met en œuvre un processus d'évaluation très proche de l'évaluation experte selon Hayes et Flower, 1987. Par exemple : «La capacité à construire des représentations qui intègrent les diagnostics dans des réseaux de problèmes situés à des niveaux différents du texte est un des traits importants d'une performance experte».

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

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

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

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

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

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

- *Oui... C'est ça."*

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3. Une finalisation par étapes progressivement explicitées...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Critères d'évaluation et critères de réécriture

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

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

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

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

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

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

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

- affinement et précision de critères déjà formulés :

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

- apparition de critères nouveaux :

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

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

2.2.3. Statut du texte et nature des critères de révision

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trois remarques pour conclure sur cet exemple :

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

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

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

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

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

À PROPOS DE "LA CRUCHE" DE FRANCIS PONGE

Éloge de la réécriture

Catherine VIOLLET
CNRS/ITEM

"Faire un poème est un poème. [...] Le *faire* comme *principal*, et telle chose *faite* comme *accessoire*, voilà mon idée."

Paul Valéry, *Cahiers I*

Que font les écrivains quand ils écrivent ? Les manuscrits d'écrivains nous montrent que l'essentiel du travail qu'ils accomplissent est en fait remise en chantier du texte, réécriture.

En observant le dossier génétique d'un poème en prose ("La Cruche" de Francis Ponge) comme ensemble de traces écrites, il est possible de reconstruire certains des itinéraires scripturaux qui mènent à l'élaboration du texte. L'analyse des diverses opérations de réécriture permet en retour d'éclairer le travail de l'écrivain, la dynamique de sa production.

1. LES BROUILLONS D'ÉCRIVAINS, LIEUX DE RÉÉCRITURE

Du processus physico-mental dont résulte l'écrit, nous ne pouvons connaître que les traces concrètes laissées par ces gestes sur le papier. Tout le travail d'écriture qui, pour les écrivains, précède le texte "fini" – celui qui sera publié, c'est-à-dire livré au public –, est le plus souvent laissé dans l'ombre, ignoré des lecteurs, parfois détruit par l'auteur.

Ces matériaux empiriques qu'on appelle "brouillons" présentent un ensemble de traces plus ou moins chaotiques, d'actes scripturaux enchevêtrés de nature et de statut divers : certains d'ordre graphique, la plupart d'ordre linguistique – puisqu'il s'agit d'un travail sur la langue –, parfois métalinguistique. L'analyse de ces matériaux se doit d'être à la fois exhaustive, précise et systématique : il s'agit de constituer un ensemble donné de brouillons en une suite ordonnée d'avant-textes. Le généticien devra donc déchiffrer ces traces, puis les transcrire si nécessaire, afin d'en établir la chronologie – depuis les "couches" d'écriture successives sur un même feuillet jusqu'aux ensembles de campagnes d'écriture (1). Il s'agit de reconstruire, à partir de ces matériaux, les états successifs d'un texte, les différents parcours de son élaboration, la dynamique de sa production.

Outre les faits d'écriture proprement dits qui relèvent de la langue, les brouillons présentent également une organisation – spécifique à chaque scripteur – de l'espace graphique, qui structure la verbalisation écrite (topographie de la page, utilisation des marges, ajouts interlinéaires, superpositions, biffures, etc.) ou encore l'accompagnement (codes, flèches, dessins, etc.).

Du fait qu'ils conservent les traces de l'activité scripturale, les brouillons offrent un accès privilégié à l'étude de la production écrite : ils témoignent des ratages, des ambiguïtés, des ajustements progressifs, bref, de cette "mise en mouvement de la langue" (pour reprendre l'expression de Benveniste) par laquelle mot après mot un texte se constitue. En même temps, ils offrent souvent la possibilité de mettre à jour les diverses relations qui s'établissent entre les instances énonciatives (la "polyphonie" dont parle si bien Bakhtine, 1977).

La méthode d'analyse associera donc des critères de nature hétérogène : linguistiques (paradigmes de formes, ancrages énonciatifs) et textuels (relevant de la macro-organisation, tels que énoncés différés, paraphrases, ruptures génétiques), mais aussi – et d'abord, puisqu'il s'agit de manuscrits – scripturaux (indices graphiques permettant notamment de reconstruire la chronologie interne au processus d'écriture). Ce sont ces indices scripturaux qui permettent également de rendre compte de l'alternance des rôles de scripteur et de lecteur (ce dernier lié à la réécriture) propres au processus d'élaboration d'un texte.

Enfin, il ne faut pas oublier que la plupart des écrivains (2) "programment", d'une manière ou d'une autre, la réécriture. Ce peut être à la manière de Zola, qui prend des notes sur le terrain et dans des ouvrages concernant son sujet, établit des fiches sur les personnages, construit un plan et parcourt mainte étape scripturale avant de commencer la rédaction proprement dite. Ou bien à la manière de Flaubert qui, après avoir lui aussi établi un scénario, le développe en plusieurs étapes, et peut recopier une douzaine de fois un même feuillet lorsqu'il devient illisible tant il est couvert de ratures et d'ajouts. Ou encore à la manière de Victor Hugo ou de Jules Verne, qui laissent blanche la moitié de la page en prévision des modifications et des ajouts à insérer. D'autres écrivains, moins organisés, écrivent en réécrivant : c'est le cas de Proust notamment, qui dans le premier cahier de *La Recherche*, reprend jusqu'à seize fois une même phrase (cf. Grésillon-Lebrave-Viollet, 1990), colle des ribambelles de paperoles (n'ayant pas, comme d'autres, planifié les espaces de réécriture), ou encore de Christa Wolf qui réécrit à trente-trois reprises, et chaque fois sur une nouvelle feuille, le début de son roman *Trame d'enfance*. Ces quelques exemples, bien trop rapides, voudraient simplement suggérer qu'un texte littéraire, tel qu'il est livré au lecteur sous forme de livre imprimé, n'est bien souvent que le sommet d'un iceberg dont le reste serait, pour l'essentiel, réécriture.

2. UN CAS EXEMPLAIRE : FRANCIS PONGE

J'ai choisi pour illustrer concrètement mon propos un ensemble de brouillons de dimensions restreintes, qui correspond à une unité textuelle de 70 lignes imprimées (reproduite en annexe). Il s'agit de "La Cruche", une des *Cinq Sapates* (3) de Francis Ponge, court poème en prose du type des "poèmes".

Francis Ponge a été le premier à rendre publique la "fabrication" de son œuvre, à publier, dès les années soixante, ses manuscrits de travail. En 1970, les éditions Skira éditent sous forme de livre un ensemble d'avant-textes sous le

titre *La Fabrique du Pré*. Acte précurseur, qui tend à abolir les frontières entre écrit et écriture, écriture et réécriture, avant-texte et texte, manuscrit privé et œuvre publique. D'ailleurs, comme le souligne J. Anis (1991, 126), l'écriture pongienne "garde à l'état final les marques d'une recherche", des recherches qui l'ont engendrée.

En ce qui concerne les aspects graphiques et graphosémantiques de l'écriture de Ponge, je renvoie aux travaux de J. Anis (1983 pour *La Fabrique du Pré* ; 1991 et 1992 pour les *Cinq Sapates*), qui les a explorés de manière approfondie.

2.1. Description du manuscrit

Le corpus manuscrit de "La Cruche" appartient au recueil intitulé *Cinq Sapates* (4). L'ensemble comprend 89 feuillets, classés par Ponge en deux parties : "Manuscrit définitif ayant servi à l'impression du livre" (environ un tiers), et "Notes premières pour *Cinq Sapates*" pour le reste. Nous reprendrons ici la terminologie adoptée par Anis (1991), qui désigne comme "avant-textes" les brouillons proprement dits, et comme "pré-textes" la partie du manuscrit dite "définitive", du fait qu'elle présente certaines variantes par rapport au texte imprimé. Les cinq "Sapates" ont pour titre, dans l'ordre : "La Terre", "Les Olives", "La Cruche", "Ébauche d'un Poisson", "Le Volet". "La Cruche" y occupe, dans le dossier manuscrit (5), la position médiane.

"La Cruche" comprend 13 feuillets, qui se répartissent ainsi : 7 feuillets de "notes premières" (f° 48-55), 5 feuillets de copie au net (10-14), mais qui comportent elles aussi des ratures, et ne correspondent pas exactement au texte imprimé.

Les 7 feuillets d'avant-textes ont des statuts divers :

- le feuillet 48 porte simplement le titre ;
- le feuillet 49 (état 1) correspond au premier jet de l'ensemble de "La Cruche" et comporte des éléments que l'on retrouve au début et à la fin du texte final (Gallimard, 1961) ; son aspect est nettement plus désordonné que celui des feuillets suivants, à cause des nombreux ajouts dans les marges, accompagnés de marques de positionnement, et de plusieurs dates dont l'une est raturée (fac-similé et transcription pages suivantes).
- le feuillet 50 (état 2), correspond aux lignes 2 à 29 du texte imprimé ; il porte la date du 1/III/48 ;
- les feuillets 51-52 (état 3) correspondent aux lignes 36-62 du texte imprimé, et portent la date du 2/III/48 ;
- les feuillets 53-54 (état 4) correspondent aux lignes 31-54 et 60-63 du texte imprimé ; le contenu du feuillet 54 disparaît presque entièrement du texte final (6) ; ils sont datés du 3/III/48 ;
- le feuillet 55 (état 5) a un statut pour le moins ambigu : il comporte à la fois l'incipit ("Très peu de mots sonnent creux comme cruche..." : s'agit-il d'une nouvelle version, avortée, ou de la toute première ?) puis, séparée par un double trait sur toute la largeur de la page, une question qui relève plutôt du niveau métalinguistique et pourrait être la matrice du poème ("Quel est le caractère de la cruche ?" (7)), une indication de date et de lieu ("Paris, vers le 20.IV.48"), et enfin, centré en capitales, le titre "La Cruche". Son statut semble plutôt être intermédiaire entre brouillon et copie au net.

La Cruche

d'autant plus haut
de si peu haut
que l'eau
s'y précipite

Bien peu de mots sonnent
creux comme cruche.

d'autre mot

/Pas beaucoup de mots qui sonnent creux
comme cruche et bien sûr une cruche n'est
jamais tant elle-même que vide. Une

rugueux
et fragile
à la fois
~~emx~~

cruche
sonore
se remplit
en chantant
Le chant
décroît.
La bouche
ouverte
la gorge
se remplit

le plus tôt possible encore vide

cruche vide. (est d'abord vide et bientôt encore vide)

Ce qu'il y a de satisfaisant dans la
cruche, c'est cette utilisation et cette
féminisation du creux. Souvent en
terre cuite. Elle se remplit aussitôt en chantant

mais il
✕ faut la
remplir
aussitôt
en chantant

Elle n'a pas une/les formes a/emphatiques
l'emphase des amphores.

A souvent le bec un peu camus des
canards.

✕. Puis la vider
alors c'est
autre chose,
dans plusieurs
verres
avec précision
la
répartir

Cruche
d'abord
est vide et
~~xxx~~
X/s'empit
en chantant
~~se gargarice~~
et gargarille

Elle ~~se fêle~~ rend un son moins fêlé
que fêlable. Tant va la cruche à l'eau
qu'à la fin elle casse. La cruche cassée.
Les morceaux d'une cruche sont crochue/s,
pétalliformes, comme les pétales de rose
sont en coquille d'œufs aussi-
Il y a de la parenté entre coquille d'œufs
xx/et pétales de rose.

(Notes du
5.XII au
matin)

I
S.M. 1e3/4.-XII-.48 (à la nuit).

✕ Corrections du 18-1-48
(au matin)

Francis PONGE, *Cinq Sapates*, "La Cruche" (transcription)

Bibliothèque Nationale de France
Nouvelles acquisitions françaises (17628, f°49)

La Cruche

d'autant plus haut
 de si peu haut
 que l'eau
 s'y précipite

cruche
 sonore
 se remplit
 en chantant
 Le chant
 devient
 la bouche
 ouverte
 la gorge
 se remplit

Cruche
 d'abord
 vide et
 se remplit
 en chantant

(Noté de
 S. M. L. G.
 sur
 manuscrit)

Bien peu de mots sonnent
 creux comme cruche

g'antre mot
 Pas beaucoup de mots qui sonnent creux
 comme cruche et bien sur une cruche n'est
 jamais tant elle-même que vide. Une
 cruche vide (est d'abord vide et bientôt encore vide)
 Ce qu'il y a de satisfaisant dans la
 cruche, c'est cette utilisation et cette
 finimisation du creux - Souvent en
 terre cuite. Elle se remplit au mitot en chantant
 Elle n'a pas ~~des~~ formes emphatiques
 l'emphase des amphores.
 Il souvent le bec un peu comme de
 canards.
 Elle ~~soif~~ rend un son moins
 que fêlable. Tant va la cruche à l'eau
 qu'à la fin elle casse. La cruche cassée
 les morceaux d'une cruche sont crochus,
 pétali formes comme les pétals de rose
 sont en coquilles d'œuf aussi
 Il y a de la parenté entre coquille d'œuf
 et pétals de rose.

le plus tôt possible au creux vide
 Magnement
 efface le
 à la fin

maître de
 l'œuvre
 dans son
 œuvre
 dans son
 œuvre
 dans son
 œuvre

S. M. L. G. - 48 (à la main)

* Corrections du 18-1-48 (à la main)

Francis PONGE, Cinq Sapates, "La Cruche" (fac-similé)

Bibliothèque Nationale de France
 Nouvelles acquisitions françaises (17628, f°49)

© cliché Bibliothèque Nationale de France, Paris

Les feuillets 10-14, qui correspondent à la mise au net ("pré-texte" selon J. Anis), ne sont pas datés, mais on sait que l'œuvre a été publiée au cours du premier semestre de 1950. Seuls le premier et le dernier feuillet comportent des variantes.

Sur ces documents, l'auteur inscrit soigneusement, suivant son habitude, le lieu et la date d'élaboration, modifications comprises – les dates pouvant d'ailleurs être elles-mêmes sujettes à ratures, comme c'est le cas en bas du folio 49 :

I
S.M. le 3/4.XII.48 (à la nuit).
 Corrections du 18.1.48
 (au matin)

Malgré le soin apporté à la datation, il subsiste donc un doute sur la date de la rédaction, qui se situe vraisemblablement entre le 3/4 janvier 1948 et "vers le 20.IV.48" (f° 55). La rédaction proprement dite s'étend donc sur une durée d'environ quatre mois.

2.2. Stratégies de réécriture chez Ponge

D'après cette description des avant-textes, on peut constater que Ponge repart à nouveaux frais, sur un nouveau support, à chaque campagne d'écriture (sauf pour le premier jet, f° 49, sur lequel sont ajoutées des "corrections" le lendemain matin). Le texte n'évolue pas de manière homogène, continue, comme par exemple chez Flaubert qui rature et ajoute, amplifiant le texte d'un état à l'autre (pour le réduire ensuite éventuellement), ou chez Proust qui peut reprendre inlassablement une même phrase. Ponge procède par réécritures tantôt successives, tantôt adjectives : l'état 2 est une réécriture partielle du premier tiers de ce qui sera le texte final, les états 3 et 4 développent des aspects ébauchés précédemment, en permutent des éléments, sans toutefois reprendre tout l'ensemble. La copie au net, l'état final du texte est un montage de parties qui apparaissent dans les brouillons en ordre dispersé.

La réécriture chez Ponge est donc à entendre, comme chez certains autres écrivains, au sens d'une véritable stratégie, d'un "mode d'écrire" : repartir à nouveaux frais, sur un nouveau support, mais non pas repartir à zéro, les feuillets pouvant à la fois s'ajouter, se remplacer, se compléter, se superposer en partie grâce aux phases intermédiaires de relecture. Mais à la différence de Flaubert par exemple, Ponge sature rarement ses brouillons d'ajouts et de ratures : l'ensemble reste toujours à peu près lisible.

3. LES VARIANTES

Parallèlement à la réécriture comme stratégie globale d'élaboration du texte, on repère sur les brouillons (et aussi, dans une moindre mesure, sur la copie au net) une multitude d'opérations de réécriture, qu'on appelle variantes.

On sait que les quatre opérations matérielles qu'un scripteur est susceptible d'effectuer – écrire, biffer, insérer, déplacer – se réduisent, de manière abstraite, à une seule : la substitution.

Quelle que soit leur forme concrète (suppression, ajout, déplacement), les opérations de réécriture sont en fait liées à deux activités, à deux "postures" qui se succèdent et alternent de manière cyclique : celle de scripteur et celle de lecteur. On distinguera donc entre les réécritures immédiates (produites au fil de la plume et situées à droite de la biffure) – ou variantes d'écriture – et les réécritures non-immédiates, différées (situées hors de la linéarité) – appelées aussi variantes de lecture.

Il n'est pas question de rendre compte de manière exhaustive du travail de réécriture à l'œuvre dans le dossier de "La Cruche", mais simplement d'indiquer quelques-uns de ses aspects les plus remarquables.

3.1. Variantes dites "d'écriture"

Les variantes d'écriture sont assez rares chez Ponge, il n'y en a qu'une seule dans ce dossier :

Très peu de mots sonnent ~~cruche~~ creux comme cruche (f° 55)

Le mot "cruche" est biffé pour être immédiatement remplacé, au fil de l'écriture, par "creux" ; il n'y a pas de rupture dans la linéarité. Une autre forme de variante, appelée "surcharge" est en revanche fréquemment utilisée ici. Les mots en surcharge (le second recouvrant le premier) sont signalés par une barre oblique dans la transcription (8)

(il/seul en tout cas à le sonner d'une/~~de~~ cette façon) (f° 55) (9)

Si l'on reconstitue l'ensemble de la phrase :

Très peu de mots sonnent ~~cruche~~ creux comme cruche (il/seul en tout cas à le sonner d'une/~~de~~ cette façon),

il est clair que les surcharges sont les indices d'autres projets syntaxiques (s'il s'agit bien du pronom, et non d'une amorce lexicale, "il" appelle un verbe ; "d'une façon" appelle un qualificatif). Fréquemment utilisée par Ponge, la surcharge peut n'avoir parfois qu'une fonction purement visuelle, comme ici le passage des minuscules aux capitales pour le même mot dans la copie au net (f° 14) :

~~Car...~~ tout/Tout ce que je viens de dire
de la/LA cruche/CRUCHE, ne pourrait-on le
dire, aussi bien, des PAROLES ?
plutôt

3.2. Variantes dites "de réécriture"

Les autres formes de variantes – de loin les plus nombreuses – ne s'inscrivent pas dans la linéarité. Il s'agit soit d'ajouts interlinéaires multiples (accompagnés ou non de ratures), qui constituent parfois de véritables paradigmes verticaux de substitution :

C'est un creux entouré d'une ~~terre~~ ^{fragile} ~~paroi~~ ^{grosière} d'argile
cloison (f° 10)

soit d'ajouts interlinéaires qui s'inscrivent sur l'axe syntaxique :

simple

Mais ce n'est pas un vase, car il a bec et anse. (f° 50)

Les ajouts situés en marge dans le premier jet sont entourés d'un trait qui se prolonge jusqu'au point d'insertion, auquel est parfois adjoind un signe spécifique d'insertion (d'ailleurs identique, même s'il y en a plusieurs sur la même page, en rapport avec la date de l'intervention, cf. f° 49, marge droite), ou une flèche. Parfois les ajouts s'agglutinent aux précédents, en grappe, ce qui produit cette architecture particulière des brouillons de Ponge.

3.3. Les micro-variantes

Si l'on examine les opérations de réécriture dont témoigne l'ensemble du dossier, il apparaît qu'elles sont de deux ordres : des variations infimes, d'une part, "micro-variantes" en quelque sorte ; une grande mobilité d'éléments plus importants – de la taille d'un segment de phrase jusqu'à celle d'un paragraphe – d'autre part qui grengent au fil des états et modifient la structure du texte.

Le travail de réécriture "de détail" porte pour l'essentiel sur les déterminants (défini vs indéfini, féminin vs masculin, pluriel vs singulier) :

Cruche est ce dont le /
~~Le~~ creux n'est séparé <e> du grand creux (f° 50) (10)

La suppression du démonstratif "ce", et la reprise de "cruche" sans article crée un effet de litanie, d'incantation qui part d'une phrase précédente : "Cruche est plus creux que creux. A cause de cet u...".

Sur le même feuillet, en revanche, deux lignes plus bas, la phrase qui commence par "Cruche sonore" est pourvue d'un déterminant ajouté en marge :

<Car la> Cruche ^{est} / sonore et s'emplit en chantant (f° 50)

Sur le feuillet suivant, le pronom est modifié par surcharge, ce qui déplace la relation anaphorique, qui passe de "cruche" à "sujet" :

Il ne faut pas trop choquer ce sujet contre aucun autre : il pourrait éclater en morceaux.

La /e laisser plutôt un ^{peu} / seule : l'isoler un peu. (f° 51)

Ou encore, on passe du pluriel au singulier lors de la mise au net :

Pas
~~Peu~~ d'autres mote qui sonnent comme cruche. (f° 10)

Le jeu sur les déterminants facilite le passage du mot "cruche" – dans une perspective autonymique, encore soulignée par la paronomase creux/cruche et par la forme graphique et plastique de la lettre "u" – à l'objet "cruche" sous ses divers aspects. Cette dernière variante s'accompagne d'une modification de la négation : de "peu", on passe à "pas".

Ailleurs une restriction est supprimée :

Cruche est ce dont le
~~Ce creux n'est séparé~~ du grand creux
ambiant ~~que~~ par la mince épaisseur
d'une terre fragile et fêlable à merci. (f° 50)

ou modulée de manière plus subtile :

non plus
Il ne nous faut ~~pas~~ le reposer (après
l'avoir saisi) trop brusquement. (f° 53)

Un autre aspect des opérations de réécriture, qui semble *a priori* assez anodin, est la disparition du terme "féminisation", qui n'existe que dans le premier jet :

Ce qu'il y a de satisfaisant dans la cruche, c'est cette utilisation et cette féminisation du creux. (f° 49)

Il s'agit là d'une des rares suppressions d'un terme lexical au fil des réécritures. Si le terme "féminisation" n'est pas repris par la suite, c'est probablement qu'il est trop évident : la métaphore de la féminité et du sexe féminin imprègne en fin de compte le texte tout entier. Notons que la comparaison explicite :

"Pratiquer avec elle un peu comme le danseur
avec sa danseuse." (f° 13)

est absente des avant-textes, et n'apparaît en revanche que dans le prétexte. Dans le même ordre d'idée, soulignons un pluriel troublant, celui de "rapports", dans le contexte de couples en train de danser :

En rapports avec elle,
faire preuve d'une certaine prudence,
éviter de heurter les couples voisins. (f° 13)

Après la disparition de cette trop explicite "féminisation du creux", et au-delà de la métaphore du "danseur avec sa danseuse", seul le si curieux pluriel du terme "rapports" garde trace d'une allusion directe – mais discrète – à la sexualité. Ponge dira ailleurs en parlant de son écriture : "tout a lieu en lieu obscène" (cité par J.-M. Gleize, 1988, 245).

3.4. Macro-variantes : permutations, paraphrases

À côté de ces micro-variantes, la répétition, la déclinaison paraphrastique jouent un rôle beaucoup plus spectaculaire. Si elles sont un des moteurs par excellence de la poésie pongienne (voir notamment les lignes 5 à 12 du texte), leur importance – tant dans la dimension spatiale (sur un même feuillet) que tem-

porelle (lors des différentes étapes de rédaction) – et leur fonction heuristique sont évidentes dans les avant-textes :

à anses

Vase un peu compliqué par une anse
et un bec, un col large une robe renflée
Une jarre renflée, un col large, évasé,
et une anse et un bec. (f° 50)

Ou encore, au début du premier brouillon (f° 49), où sont déclinés les mots "mot" (3 occurrences), "creux", "cruche" (3 occ.), "vide" (5 occ.) :

d'autre mot Bien peu de mots sonnent
creux comme cruche
/Pas beaucoup de mots qui sonnent creux
comme cruche et bien sûr une cruche n'est
jamais tant elle-même que vide. Une
le plus tôt possible encore vide
cruche vide. (est d'abord vide et bientôt encore vide)

Ce passage montre de quelle manière progresse l'écriture, à quel point la répétition/réécriture en règle le pas d'avance, par superposition de strates notamment, à travers la coexistence d'alternatives non encore résolues, de choix laissés provisoirement ouverts.

Un autre aspect macro-textuel de la réécriture dans ce dossier concerne la permutation d'éléments phrastiques ou de paragraphes, dont il faudrait établir le déroulement et les parcours de manière exhaustive. Je n'en donnerai qu'un exemple :

Certaines précautions sont utiles de ma part
à observer
en ce qui me concerne Le monde est fragile Il
ne faut pas trop choquer ce sujet contre aucun
autre : il pourrait éclater en morceaux (f° 51)

On notera que trois éléments sont entourés, mis en cartouche : leur statut n'est pas encore stabilisé. On constate d'ailleurs une évolution significative entre le f° 51, le f° 52 et le texte imprimé (l. 48-49) : "Certaines précautions sont donc utiles pour ce qui la concerne" ; on passe ainsi progressivement du "me concerne" au "la concerne" en passant par "concernant ce sujet". Repris sur le folio suivant, ce passage est alors séparé du reste de l'avant-texte par un petit trait centré, et la permutation y est indiquée de manière graphique, au moyen d'une flèche :

Certaines précautions sont utiles
concernant ce sujet pour le maintenir
en forme et
qu'il ne s'éparpille pas brusquement
absolument sans intérêt
en morceaux navrants et dérisoires
Malgré son côté bon marché (f° 52)

4. CONCLUSION

Si on désigne par réécriture "toute opération scripturale qui revient sur du déjà-écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes ou de textes entiers" (Grésillon, 1994, 245), ce concept englobe en fait toutes les traces du travail d'écriture autres que celles du tout premier jet, c'est-à-dire toutes les opérations d'élaboration d'un texte, y compris les ratures (suppression stricte ou accompagnée de nouvelle proposition verbale). Quelle que soit la stratégie utilisée – même support sur lequel s'inscrivent des couches d'écriture successives, ou support renouvelé à chaque campagne – les mécanismes de réécriture dans les manuscrits littéraires matérialisent le déroulement du processus créatif, et en même temps "révèlent les lois générales de la genèse de l'écrit" (Anis 1992, 23).

Les opérations de réécriture que pratiquent ces "scripteurs habiles" que sont les écrivains sont *a priori* de même nature que celles qu'utilise tout scripteur, et c'est dans cette mesure que les recherches en critique génétique peuvent intéresser les didacticiens de l'écriture.

Mais ce qui caractérise avant tout la plupart des manuscrits d'écrivains (qu'ils pratiquent ou non la rature), à la différence de ceux d'un scripteur débutant ou "non professionnel", c'est l'intensité, la densité du travail sur le texte, du travail de réécriture à proprement parler. L'obstination à le passer au crible d'une lecture critique, à le ciseler dans ses moindres détails, au point que chaque mot, même le mot-outil le plus pauvre, peut fonctionner comme un "nœud" du texte au sens où Valéry l'emploie (11), être le réservoir d'un "possible-à-chaque-instant", une nouvelle piste pour la créativité en alerte. Sans doute aussi le scripteur expert est-il particulièrement apte à calculer et à gérer les conséquences, par rapport à l'écrit dans sa globalité, de chacune des opérations effectuées localement. Il est capable aussi de maîtriser avec virtuosité la variété des "ressorts", des procédés mis en jeu lors du processus d'écriture, dont l'aspect ludique n'est probablement pas des moindres (12). Par ailleurs, si les opérations de base sont communes à tous, la manière d'en jouer peut être très variable, propre à chaque auteur et à chaque type de texte.

Parce que l'écriture pongienne est avant tout, comme le souligne Anis, "faite de petits gestes", de micro-variantes et de répétitions, d'un travail d'orfèvre minutieux et modeste que l'auteur ne craint pourtant pas d'exhiber – et qui exigerait une investigation beaucoup plus approfondie –, elle offre au scripteur ordinaire un miroir à la fois stimulant et déculpabilisant. Car même pour les plus grands écrivains, "les pensées aussi tombent parfois de l'arbre avant d'être mûres" (Wittgenstein, *Remarques mêlées*).

NOTES

- (1) On appelle campagne d'écriture un ensemble d'"opération[s] d'écriture correspondant à une certaine unité de temps et de cohérence scripturale ; après une plus ou moins longue interruption peut commencer une nouvelle campagne d'écriture, qui implique souvent réécriture." (Grésillon, 1994, 241).
- (2) Cela vaut pour les écrivains célèbres, dont nous avons conservé les manuscrits. Mais c'est aussi le cas d'écrivains moins célèbres.

- (3) Publié dans *Le Grand Recueil, Pièces* (Gallimard, 1961), ainsi que dans l'édition de poche "Poésie-Gallimard".
- (4) Bibliothèque nationale, N.A.Fr. 17628. Selon la définition du Littré, "sapate" signifierait "présent considérable donné sous la forme d'un autre qui l'est beaucoup moins, un citron par exemple et il y a dedans un gros diamant. Cela se pratique en Espagne et en Italie". L'édition originale (1950) est accompagnée de compositions de Georges Braque.
- (5) Dans l'édition Gallimard, "Les Olives" et "La Cruche" sont inversés.
- (6) Ces concordances entre les brouillons et le texte (édition de poche "Poésie-Gallimard") ont été établies récemment par l'équipe "Manuscrits et Linguistique" de l'ITEM.
- (7) ...reprise cependant dans le texte imprimé à la ligne 34 sous la forme "– car c'est aussi son caractère –".
- (8) Ce type de variante est impossible à reproduire par ordinateur ; impossible à produire également...
- (9) J'ai transcrit en gras le mot en surcharge.
- (10) Dans les transcriptions, le signe <> signifie ajout.
- (11) "Peut-être serait-il intéressant de faire *une fois* une œuvre qui montrerait à chacun de ses *nœuds*, la diversité qui peut s'y présenter à l'esprit, et parmi laquelle il *choisit* la suite unique qui sera donnée dans le texte. Ce serait là substituer à l'illusion d'une détermination unique et imitative du réel, celle du *possible-à-chaque-instant*, qui me semble plus véritable." Paul Valéry, *Fragments des mémoires d'un poème, Œuvres I*, p. 1467 (Piéiade).
- (12) On sait l'importance chez Ponge de la paronomase, de l'autonymie, du rythme, mais aussi des composants phoniques et graphiques du langage.

BIBLIOGRAPHIE

- ANIS J. (1983) : Préparatifs d'un texte : *La Fabrique du pré* de Francis Ponge. *Langages* 69 "Manuscrits-Écriture, Production linguistique".
- ANIS J. (1988) : Les réécritures et la signifiante dans des brouillons de poèmes de Valéry. *Texte* 7, "Écriture-Réécriture, la genèse du texte".
- ANIS J. (1991) : Gestes d'écriture de Francis Ponge. L'écriture et ses doubles. *Genèse et variation textuelle*. Éd. C.N.R.S., coll. "Textes et manuscrits".
- ANIS J. (1991-92) : La rature et l'écriture : l'exemple de Ponge. *Texte en main* 10/11 "Lis tes ratures".
- ANIS J. et C. VIOLLET (1995) : L'automate et son double. Breton & Soupault, *Les Champs magnétiques. Le Manuscrit surréaliste*. B. Didier et J. Neefs (eds.), Presses universitaires de Vincennes.
- BAKHTINE, M (1977) : *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Minuit.
- BIENEK H. (1962) : *Werkstattgespräche mit Schriftstellern*. München, Hansen.
- D. FERRER et J.-L. LEBRAVE (eds.) (1993) : *L'Écriture et ses doubles. Genèse et variation textuelle*. Paris, C.N.R.S., coll. "Textes et manuscrits".
- Genesis. Manuscrits-recherche-invention*. Paris, Jean-Michel Place.
- GRESILLON A. (1994) : *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris, P.U.F.

- GRESILLON, A., LEBRAVE J.-L., VIOLLET, C. (1990) : *Proust à la lettre*. Du Lérot.
- HAY, L. (éd.) (1993) : *Les Manuscrits des écrivains*. Hachette-C.N.R.S.
- ORIOI-BOYER, C. (éd.) (1990) : *La Réécriture*. Ceditel.
- PONGE, F. (1970) : *La Fabrique du Pré*. Skira, coll. "Les Sentiers de la création".
- PONGE, F. (1961) : *Le Grand Recueil, Pièces*. Gallimard.
- RAMBURES, J.-L. de (1978) : *Comment travaillent les écrivains*. Flammarion, 1978.
- SARRAUTE, N. (1968) : *Entre la vie et la mort*, Gallimard, coll. "Folio".
- TEM, *Texte en main*, n° 10-11 (1992) : "Lis tes ratures".

ANNEXE

LA CRUCHE

Pas d'autre mot qui sonne comme cruche. Grâce à cet U qui s'ouvre en son milieu, cruche est plus creux que creux et l'est à sa façon. C'est un creux entouré d'une terre fragile : rugueuse et fêlable à merci.

Cruche d'abord est vide et le plus tôt possible vide encore.

Cruche vide est sonore.

Cruche d'abord est vide et s'emplit en chantant.

De si peu haut que l'eau s'y précipite, cruche d'abord est vide et s'emplit en chantant.

Cruche d'abord est vide et le plus tôt possible vide encore.

C'est un objet médiocre, un simple intermédiaire.

Dans plusieurs verres (par exemple) alors avec précision la répartir.

C'est donc un simple intermédiaire, dont on pourrait se passer. Donc, bon marché; de valeur médiocre.

Mais il est commode et l'on s'en sert quotidiennement.

C'est donc un objet utile, qui n'a de raison d'être que de servir souvent.

Un peu grossier, sommaire; méprisable? — Sa perte ne serait pas un désastre...

La cruche est faite de la matière la plus commune; souvent de terre cuite.

Elle n'a pas les formes emphatiques, l'emphase des amphores.

C'est un simple vase, un peu compliqué par une anse; une panse renflée; un col large — et souvent le bec un peu camus des canards.

Un objet de basse-cour. Un objet domestique.

La singularité de la cruche est donc d'être à la fois médiocre et fragile : donc en quelque façon précieuse. Et la difficulté, en ce qui la concerne, est qu'on doive — car c'est aussi son caractère — s'en servir quotidiennement.

Il nous faut saisir cet objet médiocre (un simple intermédiaire, de peu de valeur, bon marché), le placer en pleine lumière, le manier, faire jouer; nettoyer, remplir, vider.

Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle casse. Elle périt par usage prolongé. Non par usure : par accident. C'est-à-dire, si l'on préfère, par usure de ses chances de survie.

C'est un ustensile qui périt par une sorte particulière d'usure : l'usure de ses chances de survie.

Ainsi la cruche, qui a un caractère un peu simple et plutôt gai, périt par usage prolongé.

Certaines précautions sont donc utiles pour ce qui la concerne. Il nous faut l'isoler un peu, qu'elle ne choque aucune autre chose. L'éloigner un peu des autres choses.

Pratiquer avec elle un peu comme le danseur avec sa danseuse. En rapports avec elle, faire preuve d'une certaine prudence, éviter de heurter les couples voisins.

Pleine elle peut déborder, vide elle peut casser.

Il ne faut pas, non plus, la reposer brusquement... lui laisser trop peu de champ libre.

Voilà donc un objet dont il faut nous servir quotidiennement, mais à propos duquel, malgré son côté bon marché, il nous faut pourtant calculer nos gestes. Pour le maintenir en forme et qu'il n'éclate pas, ne s'éparpille pas brusquement en morceaux absolument sans intérêt, navrants et dérisoires.

Certains, il est vrai, pour se consoler, s'attardent — et pourquoi pas? — auprès des morceaux d'une cruche cassée : notant qu'ils sont convexes... et même crochus... pétalliformes..., qu'il y a parenté entre eux et les pétales des roses, les coquilles d'œufs... Que sais-je?

Mais n'est-ce pas une dérision?

Car tout ce que je viens de dire de la cruche, ne pourrait-on le dire, aussi bien, des *paroles*?

Francis PONGE, *Cinq Sapates*, "La Cruche"

Le Grand Recueil, Pièces. Paris, Gallimard, 1961

Reproduction à partir de l'édition *Poésie* © Editions GALLIMARD

ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INFORMATISÉS ET RÉÉCRITURE DE TEXTES

Annie PIOLAT, Jean-Yves ROUSSEY
Centre de Recherche en Psychologie Cognitive - CNRS
Université de Provence

Résumé : Dans le cadre de la psychologie cognitive, la capacité à réécrire est constitutive de l'expertise rédactionnelle. Elle implique des connaissances et des processus très spécifiques, dont la mise en œuvre favorise non seulement l'amélioration de la forme et / ou du fond du texte, mais permet surtout d'atteindre les objectifs rédactionnels fixés. Comparativement au rédacteur expert, le novice évalue principalement et sans distanciation la surface de sa production. Il manque de procédures de contrôle conscientes, procédures que l'usage d'un environnement informatique pourrait aider à développer. Les environnements d'apprentissage informatisés ont beaucoup évolué (progiciel, didacticiel et tuteur, E.A.I.), les types d'apprentissage qu'ils sont censés favoriser aussi. Une première recherche illustre les limites de l'ordinateur comme partenaire-renforceur favorisant la reproduction de séquences d'enseignement qui concernent des savoirs très spécifiques. En contraste, une seconde recherche souligne l'intérêt d'un environnement ouvert dans lequel un élève (ou une dyade d'élèves) construit de façon interactive des connaissances et des procédures de réécriture faisant appel à des mécanismes plus généraux d'autorégulation.

INTRODUCTION

Dans la première partie de cet article, une description des composants de l'activité de réécriture est abordée en insistant sur les différences fonctionnelles entre l'expert et le novice. La réécriture n'est pas seulement une activité de "réparation" qui diminuerait avec l'augmentation de l'efficacité rédactionnelle ; elle est constitutive de l'expertise. Dans la seconde partie, la nature des apprentissages favorisés par divers environnements informatiques (didacticiel, tutoriel et Environnement Intelligent) est évoquée. Enfin, les effets de deux environnements de complémentarité et recombinaison de texte sur la performance d'élèves qui coopèrent pour "reprendre" les textes proposés (récit, description, argumentation) sont présentés comme illustrations.

1. APPROCHE COGNITIVE DE LA RÉÉCRITURE

Dans les différentes revues de la littérature en psychologie sur l'activité de réécriture de textes, deux groupes d'interrogations stimulent les chercheurs (Fayol & Gombert, 1987 ; Fitzgerald, 1987 ; Hayes et al. 1987 ; Piolat & Roussey, 1992 ; Witte, 1985) : a) Comment le rédacteur procède-t-il (processus et connaissances) pour transformer ce qu'il a déjà écrit ? b) Pourquoi le rédacteur s'autocorrige-t-il ? La réécriture est-elle le signe d'une déficience (qu'il faut alors reprendre) intervenue durant la mise en mots d'idées ou bien est-elle indispensable pour contrôler l'explicitation des idées jusqu'à ce que leur organisation et leur formulation soient estimées pertinents dans le cadre d'une tâche rédactionnelle donnée ?

1.1. Processus et connaissances de révision

Depuis les propositions de Nold (1981) ou de Sommers (1980), les psychologues disposent maintenant d'architectures des processus rédactionnels suffisamment spécifiées (Scardamalia & Bereiter, 1985 ; Flower et al. 1986 ; Hayes et al. 1987). L'activité de réécriture peut conduire à diverses transformations du texte en cours d'élaboration selon le niveau de traitement (organisation pré-verbale des idées, formulation syntaxico-sémantique, calligraphie). Elle est gérée par plusieurs processus dont les principales étapes de mise en oeuvre sont : 1) retourner par la lecture au produit en cours d'écriture ; 2) élaborer une représentation du texte en cours d'écriture ainsi que du texte projeté ; 3) évaluer, en les comparant, l'homologie de ces deux représentations ; 4) diagnostiquer la (ou les) raison(s) de la nature de l'écart ; 5) procéder à une transformation du produit ou des plans.

Hayes et al. (1987) ont proposé une identification encore plus précise des processus et des connaissances utiles à la réécriture. Ils ont souligné, chemin faisant, les diverses options stratégiques qui peuvent se présenter au rédacteur à chacune des étapes de l'activité de révision. Ainsi, l'activité débute par une définition de la tâche consciente et volontaire grâce à laquelle le rédacteur spécifie ses buts (par exemple, faire clair, annuler les erreurs) et les caractéristiques du texte qu'il souhaite examiner (aspects de fond ou de surface du texte). Elle se poursuit par une évaluation fondée sur le processus de lecture. Cette lecture "teste" ce qui est écrit afin de détecter les caractéristiques d'éventuels dysfonctionnements (qu'il s'agisse de manquement à une norme linguistique ou d'une insuffisance de clarté, de précision, etc.). Si un problème est découvert, le rédacteur le diagnostique afin d'en élaborer une représentation. Cette représentation peut être plus ou moins définie et détaillée selon la nature du problème traité ou les capacités de traitement du rédacteur. A l'issue de cette compréhension évaluative de texte, plusieurs stratégies sont alors possibles. Le rédacteur peut ignorer le problème jugé trop difficile à traiter ou peu important ; il peut différer la recherche d'une solution, ou encore chercher plus d'informations pour mieux diagnostiquer. Le rédacteur peut aussi transformer le texte, soit en réécrivant la portion de texte comportant un problème (l'idée est préservée mais pas le texte), soit en révisant (le texte est transformé mais en préservant tout ce qui peut l'être). Pour réviser, il utilise alors des connaissances élaborées à cet effet et

regroupées en "table des moyens-fins" (appariements entre des problèmes et des solutions : les fins concernent les buts rédactionnels et les différents niveaux linguistiques du texte ; les moyens consistent en opérations d'ajout, d'effacement ou de déplacement qui permettent de concrétiser la transformation du texte).

L'enchaînement de ces différentes étapes constitue déjà un problème cognitif complexe pour le rédacteur puisqu'il doit décider sans cesse de la stratégie la plus opérationnelle. Mais il doit aussi veiller aux conséquences possibles d'une réécriture apparemment locale ainsi qu'à la coordination de plusieurs transformations. Certaines modifications apparemment locales peuvent remettre en cause la structure d'ensemble du texte ; d'autres plus globales peuvent rendre indispensables des réajustements plus ponctuels (Boscolo, 1989 ; Matsushashi & Gordon, 1985 ; Piolat & Roussey, 1991). La capacité à réécrire efficacement serait ainsi constitutive de l'expertise rédactionnelle, expertise complexe et coûteuse en ressources attentionnelles (Kellogg, 1990).

1.2. L'expert en réécriture

Comparé à l'exercice d'autres types d'expertises, celui de l'expertise rédactionnelle présente une particularité notable. En effet, la maîtrise de savoir-faire automatisés (par exemple la mise en syntaxe ou l'application des conventions orthographiques) et le stockage en mémoire de connaissances nombreuses et bien organisées (par exemple thématiques et linguistiques) s'accompagnent rarement d'une linéarisation explicite des idées sur la page, d'emblée satisfaisante pour le rédacteur. Bien au contraire, l'expert révisé plus fréquemment que le rédacteur novice ou peu expert (Carter, 1990 ; Bryson et al., 1991 ; Hayes et al., 1987 ; Scardamalia & Bereiter, 1991).

Pour écrire, le rédacteur utilise les processus de planification, de mise en texte et de révision. La planification favorise la récupération, l'organisation et l'évaluation de la pertinence des idées à expliciter pour une tâche de production spécifiée (fonction de la communication, destinataire,...). La mise en texte, via une récupération en mémoire des savoirs et savoir-faire langagiers, permet de linéariser et de traduire linguistiquement le contenu projeté, selon les contraintes de la langue (pour une description plus détaillée des processus rédactionnels, voir Fayol, 1991 ; Piolat & Roussey, 1992).

Le rédacteur expert maîtrise l'enchaînement (souvent récurrent) de ces différents processus afin d'obtenir un produit rédactionnel pertinent. Cet enchaînement n'est pas soumis à un scénario fonctionnel unique (Bridwell et al., 1987 ainsi que Galbraith, 1992 proposent deux scénarios prototypiques ; pour les stratégies des écrivains voir Hay, 1993). Lors de la préparation de son texte définitif, le rédacteur peut utiliser, principalement, une stratégie dite de "planification-écriture" selon laquelle il élabore activement des projets (mentaux ou explicités sur le papier) et ne traduit ses idées en mots que lorsqu'il est sûr du contenu à développer et de la façon dont il veut le formuler. Il évite de réviser intensivement le texte mais peut corriger ses brouillons de notes (idées peu explicitées, organisation du plan,...). La pratique d'une réécriture des idées mises en texte est, dans ce cas, minimisée. Ou bien, à l'opposé, le rédacteur peut composer en s'enga-

geant rapidement dans la formulation de ses pensées immédiatement disponibles sans se contraindre préalablement à planifier. Il révisé et remodèle intensément ce qu'il produit (fond et forme) en réajustant les énoncés les uns par rapport aux autres par "essais et erreurs" constants. En employant cette stratégie de "réécriture critique", le rédacteur compose et met en texte pour trouver des idées et les coordonner, quitte à longuement les façonner verbalement.

Quelle que soit la manière dont il "exprime" fonctionnellement son expertise, le rédacteur dispose de procédures automatisées pour concrétiser linguistiquement ses idées (choix syntaxiques, lexicaux, orthographiques ; De Beaugrande, 1987 ; Harris & Graham, 1991). Il détient aussi un nombre conséquent de connaissances structurées qui lui permettent de répondre aux exigences de la situation de production, telles le thème, le type et la fonction du discours, le destinataire (Caccamise, 1987 ; Dolz & Schneuwly, 1989 ; McCutchen, 1986 ; Van Dijk & Kintsch, 1983). Mais, de plus, il planifie et révisé beaucoup plus que le novice, opérant aux différents niveaux de traitement (message pré-verbal, traduction linguistique des idées) et, via une activité de brouillonage mental ou effective, un travail plus intense de préparation du produit fini (Fleury et al., 1993).

Lorsqu'il compose, le rédacteur expert emploie principalement la "Stratégie des Connaissances Transformées" qui lui permet de trouver une solution nouvelle "au problème rédactionnel" qu'il traite (Scardamalia & Bereiter, 1987, 1991). Il n'utilise la "Stratégie des Connaissances Racontées" (qui consiste à remplir un cadre textuel figé avec des contenus pré-construits et qui est employée par le rédacteur novice) que lorsqu'il rédige, dans des conditions très habituelles de production, un genre de texte donné sur un contenu bien maîtrisé (Scardamalia & Bereiter, 1987 ; Flower et al. 1989).

1.3. Apprendre à réécrire

Comparativement à l'expert, le rédacteur novice ou peu expérimenté détient moins de savoirs et savoir-faire utiles à la rédaction et, plus particulièrement, à la révision de son texte (pour une revue Cf. Piolat & Roussey, 1992 ; Roussey & Piolat, 1991). Il parvient difficilement à se relire en adoptant un point de vue autre que celui qui a présidé à la réalisation de sa production (Bartlett, 1982). Il s'interroge très rarement sur les niveaux linguistiques les plus profonds de son texte en cours d'élaboration (Fayol et al. 1987). D'ailleurs, la faible étendue des procédés correctifs contenus dans sa "table des moyens-fins" le confine à amender des problèmes bien identifiés (Hayes et al., 1987). Autrement dit, le novice se cantonne à appliquer les diverses opérations de réécriture de son texte (ajouter, enlever ou déplacer) sur des aspects superficiels et locaux de sa production (Fabre, 1990 ; Piolat, 1988).

Le fonctionnement en état de surcharge cognitive serait à l'origine des difficultés de ce rédacteur novice. Il ne pourrait tout traiter simultanément et focaliserait son attention sur quelques-uns des niveaux du texte. Toutefois, dans des situations de réécriture plus contraignantes et appropriées, il est possible d'orienter sa vigilance en la déplaçant de la "forme" vers un contrôle du "fond" de son texte (Matsushashi & Gordon, 1985 ; Roussey, 1991).

L'acquisition d'une meilleure maîtrise de la réécriture implique que le rédacteur automatise certaines habiletés linguistiques afin de pouvoir délibérément se questionner de façon distanciée sur l'adéquation entre ses intentions communicatives et leur réalisation linguistique. Ce qui fait le plus défaut au rédacteur novice, c'est une gestion consciente de sa propre activité. D'une part, il ne détient pas suffisamment de connaissances métacognitives sur l'écriture (Raphaël et al. 1990), et, d'autre part, cette régulation n'est pas disponible car elle est habituellement réalisée par son interlocuteur lorsqu'il dialogue.

Afin d'aider le rédacteur novice à s'auto-réguler en situation monogérée, c'est-à-dire à maîtriser des procédures de contrôle, le recours aux situations d'écriture collaborative (élève-élève, élève-ordinateur, élève-élève-ordinateur) est de plus en plus fréquent (Daiute, & Dalton, 1988 ; Espéret, 1991 ; Higgins et al. 1992 ; Pontecorvo & Zucchermaglio, 1991 ; Piolat, 1991). Le bénéfice d'une coopération régulière sur la performance rédactionnelle individuelle a été souvent mis en évidence. Mais l'explication d'un tel progrès est encore à établir. La nature des informations que le rédacteur novice puise avec profit ne réside pas seulement dans la verbalisation de méta-commentaires centrés sur le produit à écrire ou à réécrire ainsi que sur les façons de s'y prendre pour y parvenir. Les jeux verbaux, par exemple, peuvent aussi occasionner un progrès conséquent (Daiute, 1989 ; Piolat et al. 1991). D'ailleurs, la capacité des jeunes rédacteurs à verbaliser de tels méta-commentaires pour expliquer à autrui leur choix rédactionnel est balbutiante (Gombert, 1990). Enfin, les processus selon lesquels les "partenaires" s'influencent dans le cadre de l'écriture collaborative sont peu connus. La théorie du conflit socio-cognitif (Gilly, 1990) ou bien celle de l'intériorisation des régulations que proposent les vygotskiens (Schneuwly, 1988) restent trop générales. La question "Comment apprend-on à écrire-réécrire ?" reste entière. En raison des analyses de l'expertise rédactionnelle qu'ils impliquent et des modes d'intervention qu'ils imposent de prévoir, la mise au point d'environnements informatisés d'apprentissage peut contribuer à donner des éléments de réponse à cette question.

2. LES TYPES D'ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INFORMATISÉS

L'objectif des informations générales données brièvement ici sur les différents Environnements d'Apprentissage Informatisés, est de rappeler comment s'opérerait la construction par l'élève de savoirs et savoir faire dans l'interaction avec ces divers dispositifs informatiques.

Les Environnements d'Apprentissage Informatisés sont répartis en différentes familles selon les caractéristiques des situations qu'ils actualisent et celles des apprentissages qui en découlent (Agostinelli, 1994 ; Kozma, 1987 ; Mendelsohn 1989). Ils peuvent être, tout d'abord, catégorisés en fonction du degré d'interaction entre l'élève et la machine qu'ils favorisent via l'interface (structure visible du programme pour l'utilisateur). Les environnements informatisés peuvent, aussi, être classés selon qu'ils encouragent, soit un apprentissage de type répétitif, soit un apprentissage ouvert sur la découverte et l'auto-formation. Dans le premier cas, l'ordinateur est efficace pour favoriser la reproduction

de séquences d'enseignement concernant des savoirs bien délimités (Depover, 1987). Dans le second cas, il offre un environnement avec lequel l'élève reconstruit des connaissances faisant appel à des mécanismes plus généraux de son fonctionnement cognitif (comme l'autorégulation), tout en s'appropriant progressivement des savoirs et des connaissances procédurales ciblés (Cauzinille-Marmèche & Mathieu, 1988 ; O'Malley, 1992).

Le paysage informatique de l'apprentissage est en constante mutation sous la pression de divers acquis (progrès technologique, Intelligence Artificielle, Sciences Cognitives, Sciences de l'Éducation). On ne retiendra ici que les outils de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (E.A.O. : didacticiel et tutoriel) et les Environnements Intelligemment Assistés par Ordinateur (E.I.A.O. ; pour l'effet du Traitement de Texte sur l'activité de réécriture, voir Hawisher, 1987 ; Morton et al. 1989 ; Piolat, 1991, 1992 ; Snyder, 1993).

2.1. Didacticiels et tutoriels

Le didacticiel comme le tutoriel ont pour mission de conduire l'élève d'un état de connaissances à un autre afin de réaliser un produit final attendu. Les diverses situations de travail présentées à l'écran proviennent d'un découpage de la matière qui se réfère aux savoirs et procédures de l'expert dans le domaine. Selon les principes de l'enseignement programmé, ces situations sont structurées selon une progression qui dépend des difficultés habituellement rencontrées par les apprenants. Les erreurs commises par l'élève pendant la réalisation des exercices sont imputées à des connaissances manquantes ou non maîtrisées. Aussi, l'outil informatique est conçu pour détecter la qualité des réponses de l'élève en référence aux productions expertes. Les messages que dispense alors la machine, ont pour fonction de lui transmettre des savoirs et des procédures "modèles".

A l'aide du tutoriel, l'ingénieur-éducateur cherche, en outre, à imiter divers rôles de l'enseignant, tels la transmission de connaissances et du savoir-faire, l'évaluation des acquisitions, les encouragements, la remédiation en cas d'erreur. Aussi, doit-il prévoir l'éventail des réponses possibles de l'élève à une question, les explications et les aides à lui fournir en cas de réponse(s) fausse(s) ou d'absence de réponse, le nombre d'exercices à imposer en fonction de ses performances et, enfin, les renforcements (ou l'affichage du score) en cas de bonne réponse. L'individualisation de l'apprentissage à l'aide d'un tutoriel est fondée sur quelques variations d'emploi du programme. L'élève peut choisir un contenu donné, cheminer d'exercice en exercice en fonction de ses réponses et disposer d'un temps d'entraînement variable (Nicaud & Vivet, 1988).

Ces types d'Environnements Informatiques ont fait l'objet de nombreuses critiques car leurs "stratégies pédagogiques" reposent principalement sur la répétition des exercices et sur la correction des "erreurs" effectuées par les élèves en cours d'entraînement. Ces erreurs sont conçues comme des imperfections, des échecs, par rapport au modèle de savoir et savoir faire projeté. Les rétroactions distribuées par l'ordinateur infirment, ou confirment, la réponse de l'élève en la comparant à celles qui sont prévues et donc interprétables par le programme.

Comment être sûr de connaître suffisamment le fonctionnement des élèves afin d'envisager tous les cheminements et toutes les erreurs possibles ? Enfin, ces environnements favorisent peu l'initiative de l'élève qui n'est pas suffisamment incité à organiser et à évaluer son propre travail (Mendelsohn, 1989).

2.2. Logiciel d'Enseignement Intelligemment Assisté

Pour les concepteurs des logiciels qualifiés d'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur – EIAO – (Agostinelli, 1994 ; Quéré, 1991), la machine n'est pas seulement un guide à l'apprentissage qui remodèle les compétences incorrectes ou les connaissances manquantes en référence à un modèle expert. Elle constitue, plutôt, un outil qui permet à l'élève de résoudre des problèmes en l'aidant à développer des stratégies de régulation de l'activité. Le statut des erreurs réalisées lors de l'interaction avec l'ordinateur est différent de celui véhiculé par les programmes d'EAO. L'erreur n'est plus envisagée comme un manque mais plutôt comme un indice de l'existence d'une connaissance adaptée à d'autres types de situations mais non valide pour traiter le problème posé. Une des facettes de l'apprentissage consiste pour l'élève à repérer les limites de validité de ses connaissances et savoir-faire.

Ces Environnements d'Apprentissage Intelligents visent donc à fournir à l'élève les éléments nécessaires à la mise en oeuvre d'une évaluation et d'une régulation de son mode de fonctionnement avec une interface favorisant, grâce aux techniques d'hyper-média, des interactions à la fois plus complexes et plus ouvertes. L'ordinateur devient un "partenaire" dans la résolution du problème posé. Ces environnements peuvent aussi favoriser l'échange entre plusieurs utilisateurs qui cherchent collectivement une solution. L'ordinateur devient alors un sollicitateur d'interactions.

Au total, ces confrontations, individuelles (élève-machine) ou collaboratives (élève-élève-machine), ont pour fonction de soutenir l'intériorisation de divers procédés de contrôle individuel, ainsi que la possibilité résultante de résoudre adéquatement le problème posé (Blaye et al., 1992).

3. RÉÉCRITURE DE TEXTE DANS DEUX ENVIRONNEMENTS INFORMATISÉS

Les deux environnements informatisés qui vont être présentés ci-après appartiennent à la famille "SCRIP" (Piolat et al. 1989). Cette famille de logiciels a pour objectif a) d'aider le rédacteur novice à accroître sa compétence et b) d'étudier expérimentalement ses diverses procédures de révision de textes. Les environnements proposent à l'écran un problème langagier censé provoquer chez le "rédacteur", - qui doit le résoudre à partir des seuls éléments linguistiques affichés -, une série d'actions critiques révélatrices de ses connaissances et de ses savoir-faire. L'ordinateur enregistre la totalité de l'activité développée par l'utilisateur au fur et à mesure qu'il concrétise sa solution à l'écran. Les conditions "d'écriture" ou de "réécriture" sont très simplifiées. L'écran est divisé en plusieurs zones aux fonctions différentes (réserve de mots, de phrases, zone de texte en

construction, zone "menu", etc.). Le rédacteur donne des ordres par pointage successif à l'écran avec un crayon optique et appui sur un nombre très limité de touches de commandes au clavier, afin de choisir et de composer entre eux des segments linguistiques. La zone de construction du texte qui ressemble à un Traitement de Texte très élémentaire permet d'opérer les opérations de révision de base (ajout, suppression et déplacement).

3.1. Complémentation et de recomposition de textes

Pour résoudre le problème langagier qui lui est présenté, le rédacteur doit activer, s'il le maîtrise, le schéma standard d'un texte (récit, argumentation, description ; Benoît & Fayol, 1989). Celui-ci guidera la linéarisation des informations qu'il doit opérer pour aboutir à une solution.

Dans le cas de la complémentation de texte, un énoncé est manquant. Sa réintégration implique que le rédacteur diagnostique une seule rupture de cohérence dans le texte presque achevé et l'améliore en y insérant la phrase.

Dans le cas d'une restructuration de texte, le rédacteur doit simultanément contrôler les relations connexes entre les phrases qu'il rapproche, mais aussi la structuration canonique de l'ensemble. Ce problème est beaucoup plus complexe que le précédent. Toutes les pièces du puzzle doivent être enchâssées alors que précédemment seule une pièce était manquante.

Les procédures impliquées par ce type de tâches ne constituent qu'une part très élémentaire de toutes celles qui permettent de réécrire (cf. § 1.1.). Elles consistent toutefois à comparer ce qui est "écrit" avec un projet de texte à élaborer, et à trouver une solution (ou un enchaînement de solutions) pour modifier ce qui est écrit afin de le rapprocher de ce projet.

3.2. L'ordinateur comme partenaire-renforçateur

L'environnement SCRIPSCHEM (Piolat et al. 1991 ; programmé par Angelini, 1989) permet la combinaison de plusieurs types d'exercices, d'aides et de genres de texte (récit, argumentation, description). Les exercices centrent l'utilisateur sur différentes procédures : a) diagnostiquer en désignant le lieu dans le texte d'une phrase manquante ; b) réviser en insérant la phrase manquante ; c) réécrire en recomposant un texte phrase par phrase. Les aides sont plus ou moins informatives : a) renforcement négatif pour une solution erronée ; b) actualisation vocale de la solution ; c) méta-commentaire sur les raisons de l'erreur.

Cet environnement a pour but d'aider des rédacteurs novices à apprendre à contrôler et à transformer un texte incomplet en fonction de sa cohérence d'ensemble (schéma canonique). L'évaluation de son impact est détaillée dans Roussey et al. (1992).



3.2.1. Tâche assistée par ordinateur

Pour l'évaluation, une tâche de complémentation par insertion d'une huitième phrase dans un texte a été proposée aux élèves. 6 textes ont été ainsi révisés : 2 récits, 2 argumentations, 2 descriptions.

La réalisation de cette tâche était pilotée par un ordinateur qui donnait diverses consignes et des commentaires ajustés aux actions de l'élève (ou de la dyade) à l'aide d'une synthèse vocale (TELEVOX).

Le déroulement de la tâche était le suivant : L'élève (ou la dyade) était incité(e) à lire en haut de l'écran un texte de 7 phrases dans lequel manquait une phrase, elle-même présentée en bas de l'écran. L'ordinateur annonçait qu'il fallait la replacer dans le texte afin de le compléter et effectuait alors l'insertion dans le lieu que l'élève (ou la dyade) avait signalé en le pointant avec la souris (l'ordinateur refusait d'intégrer la phrase si la proposition d'enchâssement était située non pas entre 2 phrases mais dans une autre phrase). Puis, l'ordinateur présentait le texte complété et demandait de confirmer ou bien d'annuler cette solution. Si l'élève (ou la dyade) annulait, l'ordinateur revenait à l'état antérieur du texte avec la phrase à insérer en bas de l'écran. En cas de confirmation, l'ordinateur donnait alors un commentaire à propos de cette solution. Lorsque la solution proposée était correcte, des félicitations et un nouveau texte étaient soumis. En cas d'erreur, les commentaires de l'ordinateur pouvaient être de deux types selon la condition expérimentale à laquelle l'élève (ou la dyade) était soumis (voir paragraphe suivant).

Pour un même texte, et en cas d'échecs successifs, l'élève (la dyade) ayant droit à 3 essais, entendait ainsi 3 commentaires avant d'être invité, après avoir lu la solution alors affichée à l'écran, à traiter le texte suivant. En revanche, il (elle) n'entendait pas de commentaire, si pour un texte, il (elle) trouvait la solution dès le premier essai, l'ordinateur le félicitant et passant au texte suivant.

3.2.2. Nature des commentaires énoncés par l'ordinateur

Deux types de commentaires faisant suite à une insertion erronée de la phrase ont été proposés aux élèves. En fonction de ces types, l'ordinateur assurait soit le rôle d'un "évaluateur" ou bien celui d'un "tuteur" :

(a) dans le premier cas, l'ordinateur indiquait simplement que la réponse n'était pas bonne et invitait à faire une autre tentative ;

(b) dans le second, l'indication de l'erreur était suivie d'une explication destinée à attirer l'attention de l'élève (ou de la dyade) sur la structure du texte. Cette explication, de nature métalinguistique, concernait l'incompatibilité entre les phrases rapprochées comparativement aux exigences de l'organisation standard (schéma) du texte traité. Le commentaire était adapté à l'erreur commise par l'élève. Deux sortes d'erreurs pouvaient être faites : la phrase était insérée à l'intérieur de la catégorie schématique ou bien en dehors. Dans le premier cas, le commentaire était :

"Ce n'est pas la bonne réponse, mais la solution est dans cette partie du texte".

Dans le second cas, le commentaire résultait de la combinaison de deux informations successives : une information sur la catégorie schématique à laquelle appartenait la phrase à insérer et une seconde information sur la catégorie schématique de la phrase qui précédait le lieu d'insertion choisi par l'élève. Par exemple :

"Tu ne peux pas mettre une phrase qui <dit qu'il se passe quelque chose d'embêtant>

dans la partie du texte qui <explique comment les choses s'arrangent>".

3.2.3. Principaux résultats

Pour analyser l'effet d'un tel environnement, 48 élèves de 8-9 ans appartenant à 3 classes de Cours Élémentaire 2 ont été répartis par leurs enseignants en deux groupes (Groupe bon niveau en Français, aussi bien en expression orale qu'écrite, et Groupe de niveau moyen et faible). Ces élèves ont résolu la tâche soit seuls, soit en situation de collaboration (dyade de même niveau d'expertise). En tâche collaborative, l'expérimentateur a beaucoup insisté sur la nécessité pour les élèves de se mettre d'accord sur le lieu d'insertion de la phrase et de s'expliquer mutuellement les raisons de chacun de leur choix.

Les résultats ont permis de dresser un constat inhabituel. Les commentaires donnés par l'ordinateur ont profité plus aux élèves (qui réussissent un peu mieux et après moins d'essais à compléter le texte) lorsqu'ils ont travaillé seuls que lorsqu'ils ont collaboré. Quand les élèves ont coopéré, ce sont surtout les dyades les moins expertes en français qui ont bénéficié de ces commentaires (les justifications d'insertion ont été un peu plus nombreuses pour les textes descriptifs et argumentatifs et les solutions proposées ont été légèrement améliorées). Toutefois, comme les élèves plus experts, ils n'ont jamais commenté après les avoir entendues les explications données par l'ordinateur et ne lui ont pas demandé de les répéter.

Tout se passe comme si le contenu des justifications échangées par les élèves et les explications données par l'ordinateur étaient entrés en concurrence. Les élèves, quand ils l'ont fait, et c'est rare, ont justifié leur choix avec des arguments principalement fondés sur le contenu du texte. L'ordinateur a expliqué, quant à lui, l'erreur comme une remise en cause de l'ordonnement des catégories du schéma de texte. Les élèves, surtout lorsqu'ils étaient plus experts, semblaient ne tenir compte que des éléments sémantiques qui confortaient leur mode de traitement dominant, restant "impermeables" aux propositions de l'ordinateur. Ce n'est que quand ils élaboraient une solution individuellement, et qu'ils ne disposaient pas d'une capacité de traitement du schéma de texte bien établie, - comme c'était le cas pour les moins experts en Argumentation et en Description -, que les élèves ont utilisé avec profit l'étayage informatique. Autrement dit, l'interaction "directe" avec l'ordinateur, même si elle était difficile puisqu'elle impliquait l'analyse des aspects formels du texte, n'était pas entravée par la collaboration avec un pair. Cette dernière pouvait se révéler gênante pour deux raisons. D'une part, les explications du pair étaient plus facilement "assimi-

lables" et, d'autre part, il était embarrassant de lui avouer une difficulté de compréhension des messages distribués par la machine.

Il ne faudrait pas conclure que l'interaction ordinateur-élève est préférable à l'interaction ordinateur-élève-élève. L'environnement d'apprentissage qui a été donné aux élèves s'avère, comme c'est le cas pour beaucoup de tutoriels, trop restreint et rigide. L'élève ne peut interagir avec bénéfice dans cet environnement que s'il calque sa propre analyse de l'erreur sur celle qu'opère l'ordinateur. Il lui est encore plus difficile de le faire quand il interagit avec un pair. Il serait logique alors de transformer radicalement le contenu des commentaires donnés par l'ordinateur, en tenant compte des propos échangés par les élèves lorsqu'ils collaborent. En fait, la pauvreté de ces explications est confondante (Cf. la classification et la fréquence des propos échangés dans Roussey et al., 1992). Au total, il est préférable de concevoir un environnement plus souple qui favorise une autre dynamique d'apprentissage.

3.3. L'ordinateur comme outil de collaboration

L'objectif de l'environnement SCRIPCOM (écrit par Agostinelli, 1994 ; cf. Barbier et al. 1993) est d'orienter la co-régulation des rédacteurs afin d'accroître leur performance rédactionnelle (qualité du texte recomposé). Ils ont pour cela été incités à utiliser des messages déjà écrits dont la fonction est, selon la configuration de l'environnement, soit de guider la négociation et la justification d'arguments pendant la communication (Piolat et al., en préparation), soit de guider l'échange concernant l'activité de planification et de révision (Barbier et al., 1993).

3.3.1. La double tâche assistée par ordinateur

Les dyades d'élèves (chaque élève est devant un ordinateur et ne peut communiquer oralement avec l'autre) ont pour tâche principale de recomposer un texte argumentatif en utilisant plusieurs phrases affichées à l'écran et, comme tâche secondaire, d'échanger des messages écrits afin d'élaborer le texte en coopérant.

L'environnement informatique comporte une interface complexe qui permet aux deux élèves de changer le contenu de l'écran (en élaborant un message et /ou en réécrivant le texte) qui est visible simultanément par eux et de se passer, à leur gré, les commandes (un seul élève peut "avoir la main").

Concrètement, la zone dite de "travail sur le texte" permet de réaliser la tâche de réécriture de texte (ajout, déplacement, suppression, obtenus en cliquant avec la souris sur la phrase-idée puis sur son lieu d'insertion) à l'aide d'une "boîte à idées" et d'une "page texte". La "boîte à idées" comporte 8 places dont 7 contiennent dans un ordre aléatoire les phrases proposées pour recomposer le texte ; une place reste vide, afin de permettre la redistribution des phrases dans la boîte. La "page texte" est destinée à recevoir, pas à pas, sous la forme d'un texte qui est alors présenté de façon linéaire, les phrases que les élèves

agencent ou ré-agencent à leur guise dans cette zone ou bien remettent dans la boîte à idées.

La zone dite de "communication" permet de produire et de s'envoyer des messages. Elle comporte trois espaces fonctionnels. Dans le champ "Pour communiquer", les élèves "écrivent" leurs messages. Ces messages peuvent être composés en les dactylographiant au clavier, et /ou en les puisant dans la "Boîte à messages" avec la souris (messages préformés). La "Boîte à messages" contient des messages préformés dont le contenu consiste en des méta-commentaires qui, selon la configuration de l'environnement, concernent les processus de construction du texte ou bien des questions à poser pour bien communiquer. Par ailleurs, 7 symboles sont affichés à proximité. Ils correspondent, un à un, aux 7 phrases elles-mêmes étiquetées dans la boîte à idées et ont pour fonction de permettre aux élèves de les désigner dans leurs messages (en cliquant sur les symboles utiles qui s'affichent alors dans la zone "Pour communiquer") sans avoir à les réécrire ou les paraphraser.

3.3.2. Nature des messages préformés disponibles sur l'écran

Les messages prêts à l'emploi affichés sur l'écran ont, par hypothèse, plusieurs fonctions :

- éviter aux élèves de les rédiger et les aider à communiquer à propos de leur activité ;
- inciter les élèves à se questionner (seul ou à deux) sur certaines caractéristiques fonctionnelles de leur activité de réécriture ou bien sur la structure de leur texte.

Le choix du contenu des messages a été fait en fonction des résultats de diverses études sur la nature des messages échangés en tâche d'écriture collaborative (cf. 1.3.).

Dans la première recherche, les messages incitaient à des questionnements sur les façons de planifier et de réviser le texte en cours de recomposition. Plus précisément, la co-régulation d'une partie des dyades d'élèves a été orientée sur le processus de planification à l'aide de six messages préformés (toujours rédigés sous forme de questions) incitant à la planification (par exemple : "On regroupe ces phrases ensemble ?", "On met cette phrase au début ?"). De façon symétrique, la co-régulation d'un autre groupe de dyades d'élèves a été orientée sur le processus de révision à l'aide de 6 messages préformés incitant à la révision (par exemple : "A-t-on choisi les bonnes phrases ?", "A-t-on mis cette phrase au bon endroit ?").

Dans une seconde recherche, les messages préformés fournissaient une aide sur les procédés d'échanges argumentatifs lors de leur dialogue par écrit (cf. Golder, 1990). Pour une part des dyades, les messages concernaient huit opérations de justification (Quatre sous forme impérative : "Justifie" ; "Reformule" ; "Trouve un exemple" ; "Réfère-toi à l'avis général" ; les quatre autres à la forme affirmative : "Je justifie ainsi..." ; "Je reformule ainsi..." ; "Je trouve l'exemple suivant..." ; "Je te donne l'avis général..."). Pour un autre groupe

de dyades, les huit messages préformés étaient centrés sur les opérations de négociation ("Donne ton avis" ; " Porte un jugement" ; "Certifie ton choix" ; "Indique ta préférence" ; "Je te donne mon avis" ; etc.).

3.3.3. Principaux résultats

L'effet de ce système de communication et de réécriture coopérative d'un texte sur la performance des élèves (des étudiants de première année de DEUG ; le recueil de données avec des rédacteurs plus jeunes est en cours) a été éprouvé en comparant, pour chacune des recherches, trois situations de communication. Dans la première situation, l'activité de co-régulation des élèves n'a fait l'objet d'aucune incitation (aucun message préformé n'était affiché). Dans la seconde situation, la co-régulation des élèves a été orientée soit sur le processus de planification, soit sur les opérations de justification à l'aide des messages préformés. Dans la troisième situation, la co-régulation des élèves a été orientée soit sur le processus de révision, soit sur les opérations de négociation.

Les principaux résultats de la recherche où les messages préformés étaient centrés sur les processus sont les suivants. La mise à disposition de messages préformés a transformé la nature des échanges écrits entre élèves. Ceux-ci ont plus interagi à propos du processus rédactionnel ciblé (la planification ou la révision) qu'ils ne l'ont fait en situation de communication "libre". De plus, les élèves, en s'inspirant des messages préformés, ont créé et dactylographié aussi de nouveaux messages dont le contenu concerne le processus visé. Une centration des échanges sur les moyens à développer pour reconstruire le texte a donc été accentuée. Cette augmentation de la réflexion a été suivie de la recomposition d'un texte respectant plus nettement la structure argumentative attendue (en termes d'ordonnement des phrases). Le but rédactionnel a été ainsi mieux atteint.

Les principaux résultats de la recherche dans laquelle les messages préformés concernaient les opérations d'argumentation (négociation et justification) ont été du même ordre. Le contenu des messages que se sont envoyés les dyades a été nettement influencé par l'utilisation possible de messages préformés. Qu'ils les emploient et /ou en qu'ils en "créent" d'autres (par exemple : "Pourquoi ? Essaie de me dire le fil de tes pensées, ce qui justifie ton choix ?" ; " Porte un jugement sur ce texte. Avec la phrase "" à la fin ça sonne bizarre, ça sonne faux. Donne ton avis" ; "Tu as raison, c'était mieux avant le changement"), les élèves ont plus négocié (ou bien se sont plus justifiés) qu'ils ne l'ont fait en situation libre. Cette augmentation des échanges argumentatifs a été associée à une amélioration de la performance : les dyades ont réécrit le texte de façon plus efficiente lorsqu'elles disposaient de messages préformés, particulièrement de messages de négociation.

Tout se passe, donc, comme si l'environnement informatique contenant des messages préformés maximisait l'effet de l'écriture collaborative en guidant le contenu des échanges. Il offrirait aux rédacteurs l'opportunité d'employer des stratégies de réécriture plus expertes lors de la recherche de la structure prototypique du texte.

Ainsi, une régulation de la collaboration lors de la réalisation d'une tâche de réécriture peut être impulsée de manière économique et modeste (dans le cas présenté, quelques "phrases-messages" préformées) mais très efficace si les apprenants gardent le contrôle de la réalisation de leur activité. Il est clair que l'environnement informatique facilite l'apprentissage s'il n'interagit pas avec les utilisateurs de façon "préceptorale".

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGOSTINELLI, S. (1994) : *La régulation interactive dans un environnement d'apprentissage informatisé : une expérience de physique*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Provence.
- BARBIER, M.L., JALJAL, F., PIOLAT, A. (1993) : *Effets du système de communication sur une tâche d'écriture collaborative*. Proceedings of the First International Congress "Teleprésence", 33-45. Lille (Mars 23-25).
- BARTLETT, E. (1982) : Learning to revise : Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know : The language process and structure of written discourse*, 345-364. New York : Academic Press.
- BENOIT, J., & FAYOL, M. (1989) : Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, 71-85.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987) : *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- BLAYE, A., LIGHT, P., & RUBTSOV, V. (1992) : Collaborative learning at the ordinateur ; How social processes "interface" with human-computer interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 257-267.
- BOSCOLO, P. (1989) : When revising is restructuring : Strategies of texte changing in elementary school children. In P. Boscolo (Ed.), *Writing : Trends in European Research*, 1-11. Padova : UPSEL Editore
- BRIDWELL, L.S., JOHNSON, P., & BREHE, S. (1987) : Computers and composition : Case studies of experienced writers. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time : Modelling production processes*, 81-107. New York : Longman.
- BRYSON, M., BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. & JORAM, E. (1991) : Going beyond the problem as given : Problem solving in expert and novice writers. In R.J. Sternberg & P.A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving*, 61-84. Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- CACCAMISE, D.J. (1987) : Idea generation in writing. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time*, 224-253. Norwood : Ablex.
- CARTER, M. (1990) : The idea of expertise : An exploration of cognitive and social dimensions of writing. *College Composition and Communication*, 41, 265-286.
- CAUZINILLE-MARMECHE, E., & MATHIEU, J. (1988) : Adapter les interventions tutorielles au modèle cognitif de l'enfant. In J.P. Caverni, C. Bastien, P. Mendelsohn, & G. Tiberghien (Eds.), *Psychologie cognitive, modèles et méthodes*, 175-190. Grenoble : PUG.

- DAIUTE, C. (1989) : Play as Thought : Thinking Strategies of Young Writers. *Harvard Educational Review*, 59, 1-23.
- DAIUTE, C., & DALTON, B. (1988) : "Let's brihten it up a bit" : Communication and cognition in writing. In B. Rafoth & D. Rubin (Eds.), *The social construction of written language*, 249-269. Norwood, NJ : Ablex.
- De BEAUGRANDE, R., (1987) : Writing and Meaning : Contexts of Research. In A. Matsushashi (Ed), *Writing in Real Time. Modelling Production Processes*, 1-33. Norwood N.J. : Ablex.
- DEPOVER, C. (1987) : *L'ordinateur média d'enseignement. Un cadre conceptuel*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, & SCHNEUWLY, B. (1989) : Communicative planning in different text types written by children aged 10 and 14. *Communication in the Third European Conference for Research on Learning and Instruction*. Madrid, 4-7 September.
- ESPÉRET, E. (1991) : Improving writing skills : Which approaches and what target skills? *European Journal of Psychology of Education*, 6, 215-224.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ed. Ceditel.
- FAYOL, M. (1991) : From sentence production to text production : Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 99-117.
- FAYOL, M., & GOMBERT, J.-E. (1987) : Le retour de l'auteur sur son texte : Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., & BAUR, V. (1987) : La révision de textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 689-702.
- FITZGERALD, J. (1987) : Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- FLEURY, Ph., ISNARD, N., & PIOLAT, A. (1993) : Usefulness of Rough Drafts for Different Kinds of Writers. Paper at the *EARLI 5th European Conference : symposium "acquisition of argumentative text"*, Aix en Provence, France, August 31 - September 5.
- FLOWER, L., SCHRIVER, K., CAREY, L., HAAS, C., & HAYES, J.R. (1989) : *Planning in writing : the cognition of a constructive process(u)*, 1-50. Carnegie-Mellon University Pittsburgh PA.
- GALBRAITH, D. (1992) : Conditions for discovery through writing. In M.Sharpley (Ed.), *Computers and Writing. Issues and Implementations*, 45-72. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- GILLY, M. (1990) : Social psychology of cognitive constructions : European perspectives. In M. Carretero, M. Pope, R. Simons & J. Pozo (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context*, Vol. III, 99-123. Oxford : Pergamon Press
- GOLDER, C. (1990) : *Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif*. Thèse de Doctorat. Université de Poitiers.

- GOMBERT, J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- HAWISHER, G.E. (1987) : The Effects of Word Processing on the Revision Strategies of College Freshmen. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 145-159.
- HAY, L. (1993, Ed.) : *Les manuscrits des écrivains*. Paris : CNRS Edition, Hachette.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S., SCHRIVER, K., STRATMAN, J., & CAREY, L. (1987) : Cognitive Processes in Revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and Language Learning (Advances in Applied Psycholinguistics (Vol.II, 176-240. Cambridge : England, Cambridge University Press.*
- HIGGINS, L., FLOWER, L., & PETRAGLIA, J. (1992) : Planning Text Together - The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9,1, 48-84.
- KELLOGG, R.T. (1990) : Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. *American journal of psychology*, 103, 3, 327-342.
- KOZMA, R.B. (1987) : The Implications of Cognitive Psychology for Computer-Based Learning Tools. *Educational Psychology*, November, 20-25.
- MATSUHASHI, A. (1987) : Revising the Plan and Altering the Text. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time. Modelling Production Processes*, 197-223. Norwood N.J. : Ablex
- MATSUHASHI, A., & GORDON, E. (1985) : Revision, addition, and the power of the unseen text. In S.W. Freedman (Ed.). *The acquisition of written language : Response and revision*. Norwood, N.J. : Ablex.
- MCCUTCHEN, D. (1986) : Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- MENDELSON, P. (1989) : L'ordinateur dans l'enseignement. Communication au Colloque "Technologies de formation et Apprentissage". Martigny, novembre 1989.
- MORTON, L.L., LINDSAY, P.H., & ROCHE, W.M. (1989) : Word Processing Effects on Writing Productivity and Revision at Elementary and Junior High School Levels. *The Alberta Journal of Educational Research*, 25, 145-163.
- NICAUD, J.-F., & VIVET, M. (1988) : Les tuteurs intelligents : Réalisations et tendances de recherche. *Techniques et Science Informatique*, 7, 22-48.
- O'MALLEY, C. (1992) : Designing computer systems to support peer learning. *European Journal of Psychology of Education*. 4, 339-352.
- PIOLAT, A. (1988) : Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce. In E. Ferreiro (Ed.), *Early Literacy*, 449-459 : *European Journal of Psychology of Education*, Numéro spécial, 3(6).
- PIOLAT, A. (1990) : Vers l'amélioration des textes écrits. *Dossier d'Habilitation à Distinguer des Recherches*. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- PIOLAT, A. (1991) : Ecrire avec un ordinateur. In M. Fayol, (Ed.). *La production d'écrits. De l'école au collège*. Dijon : MAFPEN, CRDP.

- PIOLAT, A. (1992) : Effects of word processing on text revision. *Language and Education*, 4, 255-272.
- PIOLAT, A., & ROUSSEY, J.Y. (1991) : Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 155-163.
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.Y. (1992) : Rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive. *Langages.*, 106, 106-125.
- PIOLAT, A., & ROUSSEY J.-Y. (1992) : A propos de l'expression "stratégie de révision" de texte en psychologie cognitive. *Texte en main. Lis tes ratures*, 10/11, 51-64.
- PIOLAT, A., FARIOLI, F., & ROUSSEY, J.Y. (1989) : La production de texte assistée par ordinateur. In G. Monteil, & M. Fayol (Eds.), *La psychologie scientifique et ses applications*, 177-184. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- PIOLAT, A., FARIOLI, F., & ROUSSEY, J.Y. (1991) : Effects of social regulations on the monitoring of writing. *Paper presented at the Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction*. Turku (Finland), August 24-28.
- PIOLAT, A., FARIOLI, F., FENEUILLE, D., & ROUSSEY, J.-Y. (1991) : Enseignement de l'écriture assistée par ordinateur (ENECOA). Des didacticiels pour l'école et le laboratoire. *Communication affichée aux Assises Régionales des Sciences Cognitives, Cognisud*. Marseille, 24-26 Janvier.
- PONTECORVO, C., & ZUCCHERMAGLIO, C. (1991) : Computer Use in Learning About Language. *European Journal of Psychology of Education*, 6,1, 15-27.
- QUÉRÉ, M. (1991) : *Système expert et enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Orphys.
- RAPHAEL, T, ENGLERT, C. & KIRCHNER, B. (1990) : Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in Teaching of English*, 23, 343-379.
- ROUSSEY, J.-Y. (1991) : Text schemas in a modeling paradigm : Improvement of a narrative and a description by ten-year-olds. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 233-242.
- ROUSSEY, J.-Y., & PIOLAT, A. (1991) : Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. In J.P. Jaffré & H. Romian (Eds), *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Repères*, 4, 79-92.
- ROUSSEY, J.-Y., FARIOLI, F. & PIOLAT, A. (1992) : Effects of social regulation and computer assistance on the monitoring of writing, *European Journal of Psychology of Education*, 7 (4), 295-309.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1985) : Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing. In S.F., Chipman, J.W., Segal, & R., Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Research and open questions*, 563-577. Hillsdale, NJ : LEA.
- SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1991) : Literate expertise. In K.A. Ericsson & J. Smith (Eds.). *Toward a general theory of expertise*, 172-194. Cambridge : University Press.

- SCHNEUWLY, B. (1988) : La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de Linguistiques Appliquées*, 73, 107-117.
- SNYDER, I. (1993) : Writing with Word Processors. A Research Overview. *Educational Research*, 35, 1, 49-68.
- VAN DIJK, T.A., & KINTSCH, W. (1983) : *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- WITTE, S.P. (1985) : Revising, Composing Theory, and Research Design. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language : Response and Revision.*, 250-284. Norwood, N.J. : Ablex.

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

Gilbert TURCO, Sylvie PLANE, Maurice MAS
INRP Équipe REV

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

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

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

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

1.1. Limites du modèle EVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Apports et limites des modèles psycholinguistiques

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

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

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

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

2.2. Apports et limites des modèles linguistiques

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

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

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

2.3. Cadre théorique de la recherche REV

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

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

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

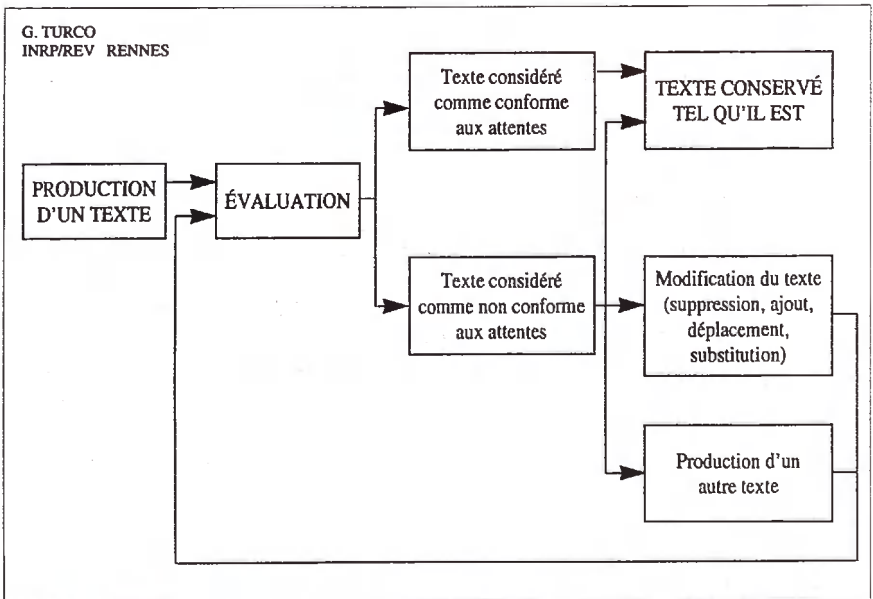
Réécriture : Activité de transformation d'un texte écrit, en cours ou au terme de l'activité d'écriture.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

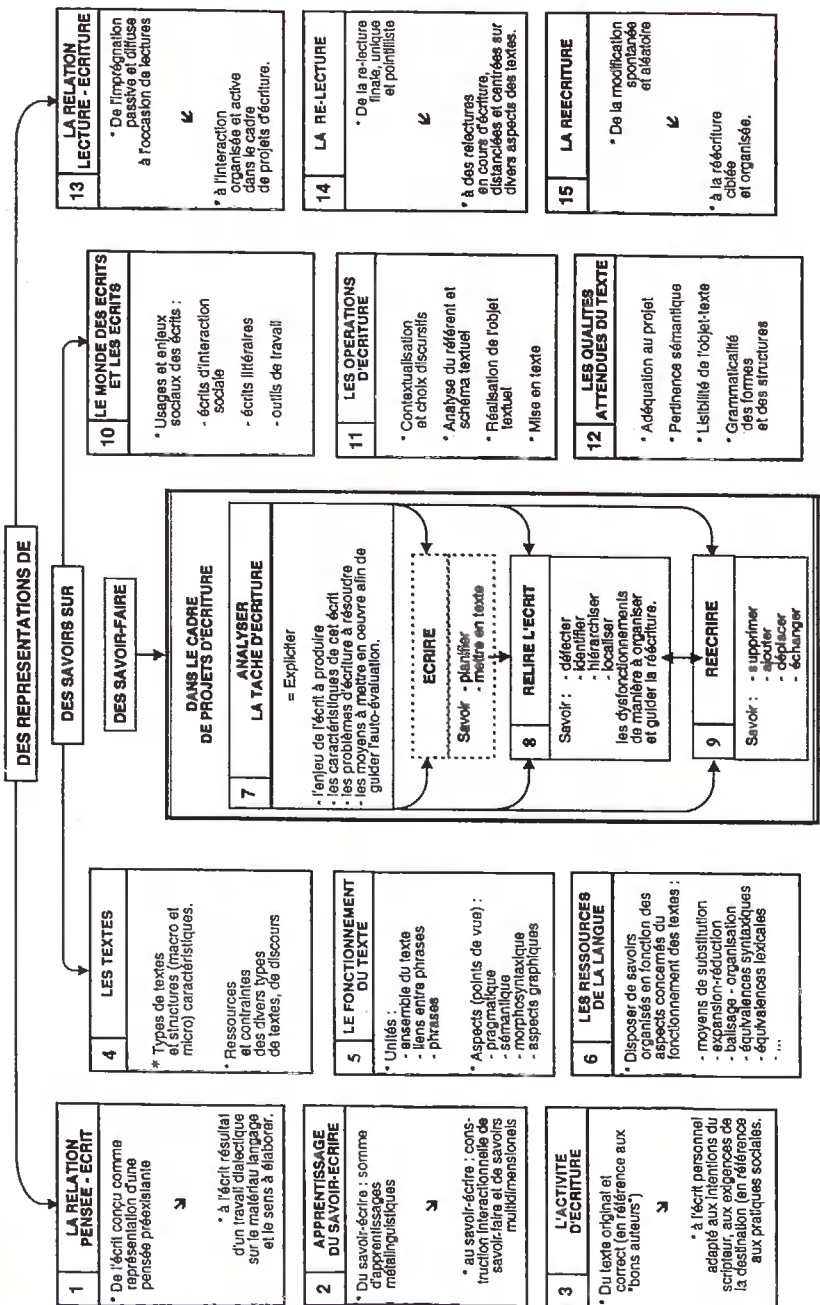
Le groupe de Privas de l'équipe REV a entrepris un essai de **modélisation** des compétences mise en œuvre par les élèves lorsqu'ils révisent leurs textes. Le groupe formule l'hypothèse que l'un des obstacles à la révision se trouve, chez beaucoup d'élèves, dans les **représentations** qu'ils s'en font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

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

INRP - Didactiques des disciplines
Français - Equipe REV

ESSAI DE MODELISATION DES COMPETENCES DE REVISION A L'ECOLE

Groupo de Phylas
Janvier 1994



3.1. Savoir réviser : la maîtrise de savoir-faire

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

3.2. Savoir réviser : la maîtrise de savoirs

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

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

3.3. Savoir réviser : importance des représentations

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

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

4. CONSTRUIRE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA RÉVISION

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

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

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

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

4.3. Mettre à l'épreuve des dispositifs différenciés

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

DU JOURNAL DE BORD AU COLLÈGE COMME LIEU D'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS DE LA RÉÉCRITURE

Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Marie-Claude PENLOUP
URA CNRS 1164 SUDLA, Université de Rouen

Résumé : En tant que pratique culturelle, l'écriture est l'objet de toutes sortes de représentations. En particulier la réécriture - son ampleur, sa nécessité, le travail qu'elle exige - est à découvrir par les enfants qui en ont des représentations de départ floues, voire ambivalentes. Comment agir sur ces représentations ? La pratique de la réécriture elle-même, dans certaines conditions, peut les modifier largement. C'est ce que voudrait illustrer cet article qui présente une entreprise d'écriture en classe de cinquième de collège susceptible de faire émerger et évoluer les représentations des élèves sur la réécriture. Après quelques rappels concernant la notion de représentation, le travail de réécriture entrepris est décrit dans son déroulement et les représentations des élèves sont analysées, telles qu'elles apparaissent dans leurs discours. Il apparaît clairement que l'entreprise a permis de lever un certain nombre de résistances chez les élèves, de modifier leur rapport à la réécriture et qu'elle a suscité, de façon générale, le désir de poursuivre. L'étude de terrain s'arrête à ces constats. La conclusion, quant à elle, ouvre quelques pistes de recherche suggérées par cette expérience.

INTRODUCTION

S'agissant de la réécriture, un sondage, très simple, effectué auprès d'une classe de cinquième de collège par M.-Cl. Penloup, montre combien les idées des élèves sont contradictoires. À la question "*les écrivains font-ils des brouillons ?*" tous les élèves répondent de façon affirmative. À la question "*faites-vous des brouillons ?*" les réponses sont mitigées, allant de l'affirmation au "pas toujours" en passant par "des fois". À la question "*qui fait le plus de ratures, les écrivains ou vous ?*" la réponse est à nouveau totalement unanime : "c'est nous". On voit que pèsent sur ces réponses des enjeux différents : reconnaissance certes du travail de l'écrivain, mais incertitude quant à la nécessité pour les élèves d'avoir à toujours réécrire et mauvaise image de marque de la rature comme signe d'incompétence. D'où l'idée générale que les écrivains font moins de ratures que les élèves bien qu'ils fassent plus systématiquement de brouillons qu'eux !

Si nous pouvons penser que de telles réponses traduisent un manque de clarté dans le rapport des élèves à la réécriture, cela ne signifie pas pour autant

qu'ils se trompent, mais que le travail de réécriture n'a pas la même valeur quand il s'agit de l'expert et quand il s'agit de l'apprenant.

Le présent article, après un rappel de quelques options concernant la notion de représentation, relate un travail d'écriture qui fait une large place à l'expression des élèves concernant la réécriture. Il s'agit d'une écriture au long cours par des élèves de collège pour des élèves de primaire (voir Barré De Miniac *et alii*, 1993).

1. L'APPRENANT ENTRE SAVOIRS ET REPRÉSENTATIONS

Le but de cette partie n'est ni de discuter la notion de représentation, ni de confronter les théories de référence qui la mettent en place, mais de montrer, essentiellement, après d'autres (Astolfi, 1992 ; Meirieu, 1987), l'intérêt d'une telle notion en didactique. Nous en rappelons quelques points.

1.1. Représentations et savoirs

Le développement des savoirs ne se fait pas en dehors des échanges avec les autres, dans le monde scolaire, bien sûr, mais aussi en dehors de lui. De nombreux savoirs s'acquièrent dans un mouvement continu qui va du sujet au monde et dont l'école n'est ni la source unique, ni même la plus décisive. Dans ce mouvement, les représentations se modifient, évoluent. Ce qui se construit un jour peut se déconstruire le lendemain. Apprendre, c'est aussi inévitablement désapprendre et réapprendre. Les représentations constituent un des aspects majeurs des savoirs. Une didactique centrée sur l'apprenant doit nécessairement les prendre en compte. L'apprenant n'est jamais totalement démuné : il a inévitablement, et sur la situation et sur l'objet d'apprentissage, un certain nombre d'idées. Sans cette "appréhension première" des choses, il serait bien difficile de construire quoi que ce soit. L'élève apporte donc "son" sens des réalités qui constitue une pièce maîtresse pour les démarches didactiques à mettre en oeuvre.

1.2. Représentations et erreurs

Le danger serait alors d'amalgamer les représentations - considérées comme des savoirs ordinaires, autrement dit non savants - à des erreurs faisant obstacle à l'apprentissage. C'est pourquoi nous adhérons à l'idée que les représentations ne sont pas vraies ou fausses, mais qu'elles traduisent une réalité et qu'il est insuffisant de faire porter sur elles les difficultés des élèves. Elles n'empêchent pas d'apprendre, elles ne sont pas l'obstacle qu'il faut franchir pour atteindre la connaissance, elles constituent un donné qui est en quelque sorte le point de départ de l'apprentissage. Nous insistons sur le fait, largement admis, qu'on ne fait pas progresser un sujet si on refuse de partir de ses représentations, c'est-à-dire si, quelque part, on refuse de partir de lui.

Si certaines représentations sont effectivement erronées aux yeux des savoirs scolaires (encore plus, certainement, à ceux des savoirs savants), d'autres sont déjà une aide importante pour l'apprentissage. Car les connais-

sances "ordinaires" ne sont pas naïves ou pauvres en soi. Elles sont autre chose que la connaissance scientifique et correspondent à d'autres opérations dans le monde vécu. De plus, les représentations possèdent un réel pouvoir explicatif des échecs et permettent de comprendre pourquoi certains enfants ne comprennent pas. Construites en même temps que le sujet lui-même dans son histoire sociale, dans sa biographie, la cohérence des représentations est bien plus grande qu'on ne le pense souvent. Il y a une forme d'adhérence entre le sujet et ses représentations.

1.3. Représentations et conflits

Les conflits entre les représentations des uns et des autres sont une des conséquences directes de cette cohérence et de cette adhérence, et ceci mérite réflexion sur le plan didactique. La modification des représentations se fait rarement sans heurts, avec soi-même et avec les autres, en particulier avec l'institution. Les attitudes, désignées en sociolinguistique comme surnorme et contre-norme (avec tous leurs effets de surenchère, de résistance ou de rejet), sont repérables dans cette confrontation des représentations. On ne modifie pas sa vision du monde sans une part de déstabilisation, sans interrogations sur soi et sur les autres. Redonner cette épaisseur sociale et affective aux processus d'apprentissage, c'est replacer la cognition dans l'univers des relations humaines.

2. FAIRE ÉMERGER LES REPRÉSENTATIONS : LA PLACE DU LANGAGE

Faire émerger les représentations des élèves devient donc un impératif didactique, d'autant plus qu'il est difficile de s'en faire une idée *a priori*, même lorsque l'on croit bien connaître la population enfantine de sa classe. Ce n'est pas l'un des moindres mérites de la recherche des représentations des élèves que de modifier les idées que l'enseignant peut avoir *a priori* de ces représentations.

2.1. Les moyens langagiers du recueil des représentations

En particulier, ce que les élèves disent ou écrivent nous surprend toujours, surtout quand on a réussi à neutraliser leur tendance compréhensible à répondre en se croyant obligés de mobiliser des savoirs scolaires. La grande difficulté est alors d'ordre méthodologique : quels moyens mettre en place pour recueillir ces représentations à l'aide du langage ?

Deux moyens sont essentiellement à notre disposition :

a. les discours oraux

- enquêtes par questionnaires
- évaluations de productions écrites
- entretiens plus ou moins directifs
- enregistrements des commentaires des écrivains pendant la tâche d'écriture elle-même (seuls ou en interaction avec d'autres).

b. les discours écrits. Ce sont les questionnaires écrits et les productions écrites elles-mêmes (dans des situations "naturelles", scolaires ou non scolaires, ou dans des situations plus expérimentales).

Reconnaissons que la recherche de ce que nous apprennent les discours des élèves sur l'écriture et la réécriture se fait essentiellement à partir de données orales. C'est pourquoi nous pensons que la méthodologie que nous avons choisie, et que nous allons présenter dans ce qui suit, est originale par ses principes et par son histoire.

2.2. Un processus d'écriture comme moyen d'émergence des représentations

2.2.1. Quelques précisions donc sur les principes

Nous insistons, d'abord, sur le rôle central du langage dans l'émergence et aussi dans l'évolution des représentations. La mise en mots des pratiques, leur thématisation dans le discours sont à la base même de la fabrication et de la dynamique des représentations. Les discours non seulement les révèlent, mais en même temps les produisent. Représentations et discours sont par nature intimement liés.

Nous indiquons, ensuite, que l'émergence des représentations ne doit pas être cantonnée dans le seul début de la séquence d'apprentissage, comme cela se fait habituellement. Elle doit, en outre, l'accompagner, l'étayer.

Nous considérons, enfin, que le moyen langagier du recueil n'est pas indifférent et qu'il y a un intérêt tout particulier à recueillir des discours écrits quand il s'agit d'écriture. Écrire sur le fait qu'on ne sait jamais quoi écrire, écrire sur le livre dont on serait l'auteur, écrire sur l'agacement que l'on ressent à devoir modifier un texte, écrire sur le brouillon... sont autant de "propositions d'écriture" que nous formulons et dont l'objectif est tout ensemble d'instaurer une mise à distance d'avec la pratique et d'inaugurer un changement dans les représentations (Penloup, 1991).

2.2.2. Quelques précisions sur son histoire

Un rapide parcours chronologique nous permettra d'expliquer le choix du journal de bord comme moyen du recueil des données, qui s'est imposé en cours d'année et qui correspond aux principes énoncés plus haut.

Septembre 1993 : un atelier de pratique artistique de l'écriture animé par M.C. Penloup s'est mis en route avec 17 enfants de 5ème, volontaires et inscrits sur le projet d'écrire un livre pour des enfants de 6-7 ans. Projet très contraignant dans la mesure où il s'accompagne de celui de confier l'illustration du livre à l'atelier d'arts plastiques, puis d'en assurer la maquette et l'édition. Des délais ont donc été fixés pour la fin du premier trimestre.

Nous passerons vite ici sur notre inquiétude collective et l'entrée fragile dans l'écriture par la grâce de deux mots surgis lors du premier atelier animé par un écrivain, J...

Mi-octobre : le groupe a fixé, collectivement, un personnage principal et une situation.

Vacances d'octobre : chaque enfant a pour mission d'écrire, sur les bases déterminées en grand groupe, un récit complet.

Début novembre : l'imagination collective a rebondi sur les récits individuellement proposés. Une structure de travail est mise sur pieds : trois groupes, trois récits autonomes, mais ayant en commun un même scénario initial. Dans chaque groupe, un "responsable de l'écriture", chargé d'animer les concertations, est choisi.

Lors de la deuxième séance avec l'écrivain, un travail en grand groupe sur les propositions de chaque sous-groupe permet d'arriver, pour les trois récits, à un plan-résumé.

Les récits se mettent alors en place lentement et de manière très différente. Dans le groupe n°1, la rédaction d'une partie du récit, dont le plan d'ensemble a été adopté assez vite, a été attribuée à chacun. L'hétérogénéité du groupe, les conflits de personnes, pèsent ensuite sur l'avancée du travail, la concertation manque d'efficacité, la moindre remarque vire au règlement de comptes. En bref, l'entrée dans la réécriture ne parvient pas à se faire. Les groupes n°2 et 3, peinent, quant à eux, sur les plans fixés collectivement. A la mi-novembre, le groupe n°3 abandonne le sien pour reprendre celui qu'avait produit un élève du groupe lors des vacances d'octobre. La rédaction repart, plus dynamique. Le groupe n°2, plus scrupuleux peut-être, s'acharne jusqu'à début décembre sur son plan-résumé puis, avec l'aval de l'enseignante, y renonce et fait surgir en deux heures, dans l'urgence, le plan d'un récit qui ne doit strictement rien au premier.

Ainsi, avec des rythmes très différents d'un individu à l'autre (le groupe est excessivement hétérogène avec deux-tiers d'enfants en difficulté sur le plan scolaire), mais aussi d'un sous-groupe à l'autre, les récits émergent peu à peu.

A la mi-décembre, chaque sous-groupe a pu fournir, dans les délais impartis, un plan-résumé d'un récit dont la cohérence globale et la dynamique ont été passés au crible lors d'une séance collective. Tout le monde attend avec impatience et un brin de fierté la troisième rencontre avec l'écrivain, fixée au 16 décembre. La présence d'un journaliste de *Paris-Normandie* venu "couvrir" le projet ajoute à l'effervescence générale.

La douche n'en est que plus froide ! L'écrivain qui a découvert, la veille de l'atelier, les textes, n'aura le temps de travailler véritablement qu'avec un seul groupe : le groupe n°1. Ils attendaient des félicitations, il les plonge d'emblée dans le travail du texte : 1h 30 sur les deux premières pages et un questionnaire exigeant sur le choix de tel ou tel mot, la place du lecteur, le caractère vraisemblable des dialogues, etc. Pied à pied les enfants discutent, défendent leur texte. L'écrivain tient bon. Le journaliste qui les observe ne peut que noter la tension qui monte :

"Écrire c'est souffrir... Hier matin mardi, effectivement, dans la salle du centre de documentation et d'information, leur lieu de travail, il y avait un peu de grogne dans l'air."

Il note aussi les propos d'un écrivain assez agacé de la résistance des enfants à modifier leur texte :

"L'histoire proposée au lecteur n'est pas toujours celle qu'ils ont dans la tête. Il faut réécrire beaucoup. Ils ne comprennent pas forcément, car ils pensent qu'en un seul jet, ils donnent le meilleur d'eux-mêmes."

C'est dans ce contexte que l'enseignante décide d'offrir à chacun un petit carnet toilé destiné à devenir le "journal de bord" de l'écriture en train de se faire et qu'elle veut tout à la fois espace de parole pour désamorcer le conflit, "*cahier de râlagés*", dit Françoise Dolto, et espace propice à un discours sur la réécriture destiné à accompagner la pratique tout en la mettant à distance. L'enseignante ne consultera ces journaux de bord qu'une seule fois, à la fin d'un deuxième trimestre qui n'a été occupé pour ainsi dire qu'à la réécriture des textes. Tous les enfants ont tenu leur journal de bord, Une seule élève proteste quand l'enseignante demande à les consulter.

2.3. Construction d'une situations d'interlocution particulière

Nous ne dirons jamais assez que toute méthodologie de recueil de discours pose le problème de la situation créée et du poids de l'interaction dans laquelle les sujets produisent. Comme nous l'avons déjà explicité plus haut, ce que nous recueillons dans nos enquêtes, ce ne sont jamais des représentations préexistant à la demande que nous formulons. Elles ne sort en aucun cas des "choses mentales" disponibles dans l'esprit de tout un chacun et que la voix ou la main va mettre à la disposition de l'enquêteur quand il le demande. Elles sont "une réponse" du sujet à son interlocuteur dans une situation particulière.

Les discours des élèves sont donc à interpréter à la lumière des enjeux et des personnes concernées par l'enquête. Tout discours tenu est une réalité en situation. Il est d'ailleurs rassurant que nos élèves ne soient jamais des machines à répondre, mais à interagir et que ce que leurs discours nous révèlent de leurs représentations se construit dans les échanges. C'est pourquoi faire parler/écrire les élèves sur l'écriture/la réécriture, c'est en même temps les faire avancer vers quelque chose qui n'était pas forcément déjà là, ou, tout de moins, pas de la même façon.

Dans le cas présent, les journaux de bord produits par les élèves l'ont été dans un contexte scolaire certes, mais quelque peu en marge. C'est sans doute en partie ce contexte qui explique que les journaux de bord aient été réellement investis par eux. On le repère à certains indices : page de garde décorée d'éléments divers étrangers au monde scolaire, occupation graphique non standard de la page, cadenas pour fermer le journal, intitulés du type *Journal intime de bord* ou tout bonnement *Journal intime* etc. Les discours recueillis tiennent effectivement davantage du journal intime que de la rédaction et il nous a semblé que pouvaient s'y faire jour des représentations moins convenues que celles qui apparaissent dans des situations trop directement scolaires.

3. LA RÉÉCRITURE DANS LES JOURNAUX DE BORD

3.1. L'entrée dans la réécriture selon les élèves

L'une des choses qui nous a frappées, et dont les journaux de bord portent la trace explicite, c'est l'extrême variété des points d'ancrage qui ont permis de passer à une véritable adhésion au travail de réécriture. Nous les passerons ici rapidement en revue.

Le **travail en groupes** n'est certes pas la panacée et peut générer une inquiétude et une insécurité dont il importe de prendre la mesure. Dans son bilan de fin d'année, Arnaud estime avoir beaucoup progressé mais il note aussi : *"Les brouillons m'ont beaucoup embêté car à chaque fois que j'écrivais ça plaisait à personne et je commençais à vouloir arrêter tout."*

Mais le travail en groupes constitue aussi pour certains enfants un dispositif rassurant et étayant. L'atmosphère du groupe est fréquemment évoquée dans les journaux de bord et son importance a été réelle dans la conduite du projet : *"Je suis très content car on a mis du temps à faire le livre. Au départ on ne s'entendait pas très bien mais maintenant on s'entend bien."*

Dans le même ordre d'idées, le **lien affectif aux adultes** encadrant le projet, enseignante et écrivain, est régulièrement évoqué. Il semble décisif pour l'entrée dans la réécriture de certains enfants. La qualité de la relation adulte - enfant constitue sans doute l'un des ancrages dans le projet d'écriture, même si, comme on le verra, cette relation a été à l'origine d'importants conflits de pouvoir, de territoire.

Pour certains, c'est la **gestion matérielle du projet** qui semble avoir constitué le levier de l'entrée dans le travail du texte. Le décompte des souscriptions, le nombre de ventes effectuées, les données financières, les délais à respecter ont une place importante dans tel ou tel journal de bord. : *"Je m'inquiète beaucoup du livre. Il faut qu'on arrive à le vendre en souscription. En plus notre histoire n'avance pas."*

Enfin, la **rencontre avec les destinataires** de l'écriture, figurés par la classe de C.P. avec laquelle des liens ont été établis dès la fin du premier trimestre, a permis à certains de prendre la mesure des caractéristiques du texte qu'ils s'efforçaient de rédiger : *"C'est quand même très dur de faire une histoire pour les petits car s'ils ne comprennent pas ou s'ils n'aiment pas ce serait la catastrophe, il faudrait tout recommencer."*

La relation nouée avec les petits C.P. prendra une tournure particulièrement intéressante quand l'idée surgira, dans la classe, de faire écrire les "petits" : *"Jeudi, on a les enfants de l'école primaire qui viennent nous rendre visite. J'ai eu une idée (avec Aude) : celle d'écrire un petit livre avec les enfants. Je trouve ça génial !"*

Outre le fait qu'elle ouvrait sur un dispositif didactique excessivement intéressant du type du tutorat, la proposition d'Albane nous a paru le signe d'une prise de distance de bon augure face à l'entrée dans l'écriture.

Le groupe d'enfants inscrits en atelier était, nous l'avons dit, fort hétérogène et, dans l'ensemble, fort peu acquis, au fond, à l'idée de travailler un texte. Lors du bilan de fin d'année 14 élèves sur 17 ont fait état, explicitement, d'un changement dans leurs pratiques et représentations de la réécriture. Nous reproduisons ci-dessous deux de leurs réponses.

La première est celle de Matthieu, bon élève en français :

"Avant de vivre cette année d'atelier, la rature était pour moi un échec ; cela signifiait que c'était mauvais. Maintenant, je suis plus libre et les ratures deviennent presque un automatisme. Cela a totalement changé ma manière de travailler mes rédactions."

La seconde de Sylvie, en échec et à laquelle on propose un redoublement :

"Pour moi, les brouillons m'ont beaucoup servi avant de faire les textes définitifs. Cette année j'ai trouvé que l'écriture était plus dans moi que l'année dernière. Depuis l'atelier, j'ai beaucoup changé ma manière de travailler les brouillons de ma rédaction, voilà !"

Le livre que les enfants ont écrit est aujourd'hui disponible. Il a pour titre *Les incroyables aventures d'un ours polaire*. L'histoire va être mise en scène par les élèves de l'atelier théâtre.

3.2. Les enjeux de la réécriture ou la légitimité en question

On trouve, dans les journaux de bord du mois de janvier, l'écho du conflit qui s'est cristallisé lors de la séance du mois de décembre.

Aude écrit :

"Et puis J...(l'écrivain) il est sympa mais tous les deux mots il en change un. Si ça se trouve, à la fin, il n'y aura plus un seul mot de nous, tout viendra de J..."

Cette remise en question de la légitimité de l'adulte "expert" ou du groupe à peser sur son texte revient une deuxième fois dans le journal de bord d'Aude. Mécontente d'avoir dû renoncer, sous la pression collective, à des points de suspension dont le pouvoir l'emportait, selon elle, sur la dénomination précise, elle note :

"Et puis cette idée de dire : "le feu", c'est bête, moi je dis que ce serait mieux qu'on ne l'écrive pas."

Enfin, dans le bilan, dans l'ensemble très positif, qu'elle fait de l'atelier, elle proteste contre l'insertion d'une phrase proposée par l'écrivain et acceptée par ses autres camarades :

"L'écrivain est sympa mais pas pour les phrases. Je n'aime toujours pas : "comme une goutte d'eau ressemble à une autre goutte d'eau".

Frédéric, dans le même groupe, ne s'autorise pas une fronde aussi virulente, mais note cependant :

"Nous ne sommes pas d'accord sur tout, parce que nous avons trouvé de bonnes idées, mais J... est un vrai écrivain."

Dans le journal de Pierre c'est l'enseignante qui est vécue comme l'empêcheuse d'écrire en rond :

"Mon groupe et moi avons décidé que l'ours passerait par une porte magique et se retrouverait sur le tapis puis dans son livre...mais la prof n'a pas voulu."

Ces discours qui contestent les interventions adultes sont à prendre au sérieux : toute imposition, si minime qu'elle paraisse à l'adulte, est susceptible de toucher l'enfant dans son identité, dans son intégrité et dans son initiative. Comme l'écrit de façon exemplaire dans une étonnante formule un participant à l'atelier : *Écrire, c'est la consigne. Écrire c'est là qu'on signe !* Danger, donc, de la tâche imposée sans discussion. C'est tout bonnement l'image de soi qui est en jeu dans l'écriture, image fragile, certains de ces journaux de bord viennent nous le rappeler :

"Maintenant tout le monde est en train de raconter notre Épilogue. Le mien n'est pas du tout comme les autres car il est NUL (sic), le mien. Bref les autres sont mieux."

Qu'il faille mettre en place une situation d'enseignement - apprentissage apte à sécuriser l'enfant dans la remise en question de soi que suppose toute réécriture, c'est là notre conviction. Mais il est certain que la présence d'adultes dont la légitimité par rapport à l'écriture ne fait aucun doute pour les enfants crée des tensions, des conflits de représentations dont les journaux de bord sont largement l'écho. Se pose fortement le problème du droit de l'expert (qu'il soit enseignant ou écrivain) d'imposer ses solutions d'écriture. La résistance des enfants est réelle : s'ils intègrent petit à petit la nécessité de réécrire, ils sont cependant loin d'être prêts à accepter n'importe quelle réécriture.

Dans la mesure où il a permis l'émergence de tels enjeux, nous pensons que le journal de bord a joué un rôle important dans le processus d'apprentissage de la réécriture. Donnons l'exemple d'Aude, entre autres, qui, malgré les réticences dont nous avons fait état, rote, lors du bilan final :

"Maintenant je vois qu'un texte ne peut être parfait (même après 6 mois d'écriture). Dans les brouillons, il faut marquer toutes ses idées et ne pas les garder dans la tête (comme je faisais l'année dernière)."

3.3. Les difficultés de la réécriture ou les impatiences du scripteur

La difficulté essentielle que comporte la réécriture nous a semblé tenir à la patience qu'elle suppose, à la lenteur qu'elle impose. Beaucoup des journaux de bord illustrent l'impatience de ces enfants de douze ans confrontés à la lenteur du travail du texte.

Le journal de bord de Nicolas est, à cet égard, très explicite ; on en jugera par les extraits que nous en avons sélectionnés :

Mardi 25 janvier. *Je pense qu'on n'est pas très loin d'avoir fini. J'ai quand même hâte d'avoir fini !*

Jeudi 27 janvier. *On a sûrement fini. On est les plus avancés.*

Lundi 31 janvier. *Demain je vais savoir si j'ai complètement fini. Suspense !*

Jeudi 3 février. *Ca m'énerve un peu. Il ne nous reste plus que de tout petits détails à régler. Nous sommes les plus en avance.*

Mardi 8 février. *Je vais taper. Mon travail de responsable de la maquette va réellement commencer. Je suis content.*

Mercredi 9 février. *Demain on va continuer à régler tous les petits détails et après...fini !*

Jeudi 10 février. *On n'en finira jamais ! [...] Quelque chose ne va pas aller, etc. Ca m'énerve !*

Lundi 7 mars. *Notre premier cours après les vacances. Je suis pressé de me remettre au travail.*

Lundi 14 mars. *Notre texte est à peu près terminé. Mon travail sur la maquette va véritablement commencer. Enfin !*

Réécrire, on le voit, c'est accepter le travail nécessaire de maturation quand tout porte à en finir au plus vite. Réécrire est une situation paradoxale et inconfortable : sans projet bien déterminé, il y a peu de chances qu'on ait l'énergie de retravailler un texte ; retravailler le texte c'est constamment en différer le terme et repousser la tentation qui revient en leitmotiv dans le journal de Nicolas : *en avoir fini !*

Qu'on puisse trouver du plaisir à ce travail du texte lent et ingrat est alors le comble du paradoxe, sans doute. D'où l'étonnement de Nicolas le Jeudi 17 mars : *"Pour une fois que j'avais envie de réécrire, c'est fini !"*

La légère déception qui accompagne le *"c'est fini"* sonne pour nous comme une petite et précieuse victoire.

3.4. La réécriture selon les élèves

Nous avons montré (R. Delamotte-Légrand, 1994) que dans les situations de réécriture les élèves étaient amenés à métacommuniquer. Nous avons alors présenté la production métalangagière de l'enseignant dans une situation d'aide à l'écriture de l'enfant. Nous voulons ici montrer l'autre aspect : des outils langagiers, dont certains font partie d'une métalangue de l'écriture et de la réécriture, apparaissent dans les journaux. Lorsqu'on les parcourt, c'est au récit de la réécriture que l'on a affaire, à de multiples anecdotes matérielles, relationnelles, en un mot événementielles. Mais, à lire de plus près ces carnets, on peut en extraire une nouvelle mise en mots de l'expérience vécue dont on ne pouvait imaginer au départ l'importance quantitative et qualitative.

Certaines mises en mots reviennent fréquemment. Définissant la réécriture en termes d'action, elles pourraient constituer une sorte de guide pour entrer dans l'écriture et témoignent d'une capacité acquise des élèves à verbaliser l'action d'écrire :

"faire le texte au brouillon"

"taper les numéros des pages"

"corriger les fautes"

"modifier les passages"

"construire l'histoire"

"avancer dans le récit"

"réaliser les illustrations"
"faire la page des remerciements"
"discuter le projet"
"penser à la relecture"
"rédiger l'épilogue définitif"
"recopier les remaniements"
"travailler le titre général"
"revoir le début"
"réécrire la fin"
"choisir les thèmes"
"refaire une scène"
"faire des remarques"
"marquer ses idées", etc.

Les formulations peuvent être plus complexes sur le plan énonciatif et porter la marque du sujet dans cette prise de distance. Des jugements personnels et une plus grande articulation des opérations d'écriture entre elles sont repérables :

"modifier correctement le texte"
"avoir de l'imagination pour changer"
"avoir des questions en tête pour continuer"
"imaginer la suite pour la maquette définitive du livre"
"prendre en charge l'histoire"
"réfléchir au déroulement de la production du livre"
"juger les histoires qui sont à retravailler avant la mise en page"
"quelques retouches à faire pour finir le chapitre"
"encore tant de détails à régler pour améliorer l'histoire"
"plusieurs passages sont trop rapides, à revoir"
"l'histoire avance, elle prend enfin forme"
"cette histoire, c'est une première !"

On trouve aussi des passages plus importants qui décrivent les étapes de la réécriture en termes encore plus précis :

"aujourd'hui l'histoire s'est complétée, on a corrigé quelques erreurs commises et on a fait les toutes nouvelles modifications à l'ordinateur".
"aujourd'hui j'ai relu les brouillons des histoires écrites, ça change de version à chaque fois"
"l'histoire se termine, il ne reste plus que de petits détails de rédaction : la chanson et la mise en page"

CONCLUSION

Comment installer cette "envie de réécrire" dont parlent certains élèves dans leur journal, comment, à tout le moins, lever les résistances très fortes au travail du texte dont nous avons pu aussi mesurer la prégnance chez d'autres ? L'une de nos réponses tient à l'instauration de moments destinés à faire émerger les représentations. Les autres tiennent à la situation d'enseignement - apprentissage qui pourrait être mise en place à partir d'une meilleure connaissance de ces représentations. Nous avons abordé ici le premier de ces points.

Réécrire, les journaux de bord en attestent, c'est donc au départ vaincre des résistances. Travail en projet, travail en groupes, pratique du journal de bord ont constitué à divers titres les stratégies dont nous nous sommes dotées, cette année, pour "travailler" ces résistances. Il s'agit maintenant de poursuivre en affinant la problématique de recherche et le questionnement didactique. En particulier : comment utiliser dans des séquences didactiques ces discours notés dans les journaux de bord ? En quoi leur analyse pourrait modifier la pratique de l'enseignante ? Comment opérer le passage de conduites "épi" à des conduites "méta" ? La recherche devra aussi revoir le recueil des données, en opérant en plusieurs temps pour être en mesure d'analyser les changements dans le rapport des élèves à la réécriture. Beaucoup de questions se posent pour que se trouvent mises en rapport, comme nous le souhaitions au départ, situation d'émergence des représentations, situation d'apprentissage et situation métacognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.P (1992) : *L'école pour apprendre*, coll. "Pédagogies", E.S.F.
- BARRE DE MINAC, C., CROS, F., RUIZ, F. (1993), *Les collégiens et l'écriture*, Paris, E.S.F.-INRP.
- Collectif, (1994) : *Les incroyables aventures d'un ours polaire*, Maromme, éd. Le livre de l'année. (diffusion : CDI du collège Alain, 76150, Maromme).
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1994) : "Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ?", in *Repères*, n° 9, Paris, INRP.
- MEIRIEU, P. (1987) : *Apprendre...oui, mais comment ?*, Paris, E.S.F.
- PENLOUP, M.-Cl. (1991) : "Des ateliers d'écriture...approche historique, ouvertures didactiques", in *Écritures, écritures*, Mont Saint Aignan, Université de Rouen - CNRS - CNDP.

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.

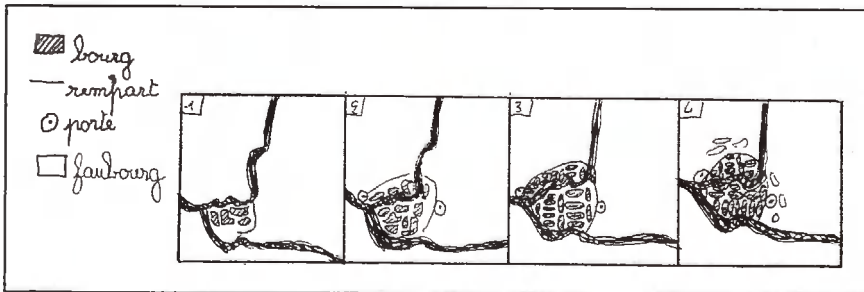
3. ANALYSE DES RÉÉCRITURES

3.1. Sarah

Premier jet (6)

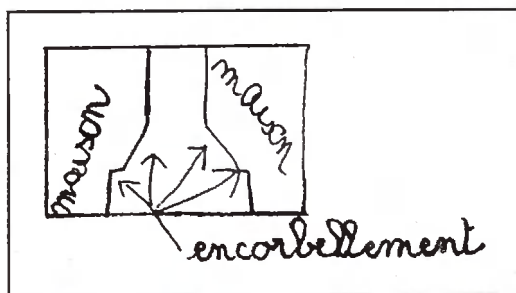
- La ville au Moyen Age -

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).

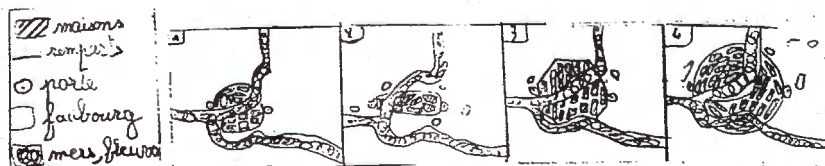
Version 2

Choix : CM2
 Tout le thème
 Questions / réponses

- Comment étaient la ville au Moyen-Age ?

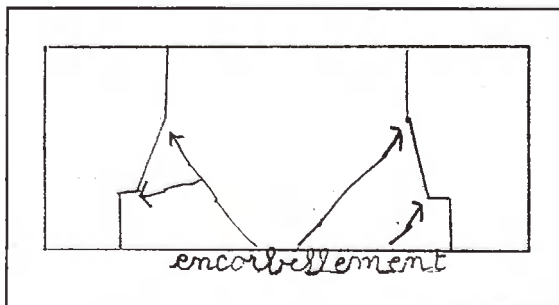
Le moyen-âge s'étend entre l'an 500 environ jusqu'à 1500. Cette période était très vaste, très longue. Au Xème siècle les rues étaient en ruine à cause des invasions et des guerres. A partir du XIIème siècle est reprirent de l'importance. Dans cette période les hommes commençaient à faire du commerce. 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 ? -

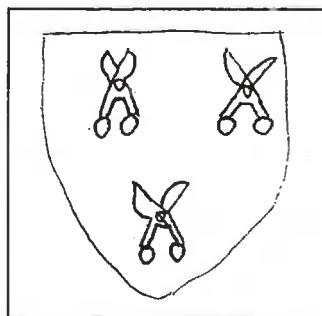
Les maisons étaient souvent en encorbellement. Elles étaient en bois parce que la pierre cela coûtait très cher mais le bois beaucoup moins cher parce qu'il y avait une forêt à côté de chaque ville. Les rues étaient en labyrinthe. Les maisons étaient très sombre. Les rues très étroites.



- Comment était l'animation des rues ? -

Il y avait beaucoup de commerçants, d'artisans, de badauds, de troupeaux, 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 ?

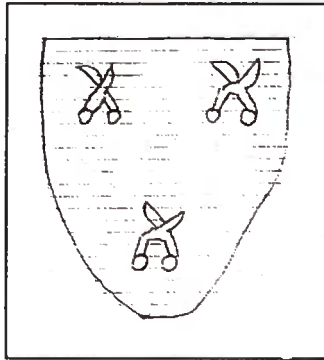
Elles étaient étroites : parce-que à chaque niveau les maisons se penchaient sur la rue. Elles étaient en encorbellement. Aussi, les croisements de chariot, de porcs ne pouvaient plus fonctionner normalement. Souvent dans chaque villes les rues étaient en labyrinthe. Les rues étaient très sombre. Le 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 brûlaient 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'esquive : 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 commence à travailler (boulangier, boucher, poissonnier, potier de terre ect...) jusqu'au 15ème siècle)*

La ville au Moyen-Age

Il y a 4 tipe 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 ardis (qui n'ont pas peure), ils se lancent alors sur les chemains pour faire du commerce.

Les rues du Moyen-Age

La rue médiévale sont comme un labyrinthe. Les piétons ont tendance à raser les murs. Les rues ont des pavés. Il y a des encorbellement dans les rues.

Animation des rues

Beaucoup de rues sont totalement inadaptées. Les rues sont encombrés 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 entourées de remparts ?*

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

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

La plus par des villes au Moyen-Age étaient près de l'eau pour décharger les marchandisent.

** Pourquoi dans le bourg les gens richent 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 énnemis 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.

LES INTERACTIONS VERBALES ENTRE ÉLÈVES AU SERVICE DE LA RÉÉCRITURE ?

M.-A. BALLENGHIEN, F. RUELLAN, D.-G. BRASSART, Y. REUTER
Équipe Théodile - Université Charles de Gaulle - Lille III

Résumé : Cet article étudie les interactions verbales entre élèves de CE2 dans une tâche de réécriture d'un conte au sein d'un travail en projet. Après avoir présenté le contexte et le mode de travail didactique associant situations fonctionnelles, situations de structuration et situations différées, les auteurs étudient précisément les échanges de trois élèves autour du texte de l'un d'eux et les effets produits dans la réécriture de ce texte. Ils montrent l'intérêt de ces échanges mais aussi leurs limites (certaines formes d'autorité, l'attention limitée au projet du scripteur, etc.) ainsi que les difficultés d'en inférer les aides apportées au scripteur et les modalités d'intégration de ces aides.

Les interactions verbales entre élèves sont très fréquemment évoquées dans la littérature concernant les pratiques de lecture-écriture et, plus largement, l'évaluation et la métacognition.

Ce sont leurs contributions éventuelles au développement du questionnement pertinent de l'élève sur ses productions écrites et ses conduites de scripteur qui sont envisagées ici, à travers une étude de cas. Nous analysons la réécriture d'un texte par un élève de CE2 suite à une discussion d'un premier jet avec deux autres élèves. Nous cherchons à comprendre comment a fonctionné la discussion, quels intérêts et quels problèmes elle présente et comment ces élèves de CE2 ont intégré et utilisé les critères progressivement élaborés au cours de moments de structuration antérieurs.

1. UN PROJET D'ÉCRITURE : LA RÉDACTION D'UN RECUEIL DE CONTES(*)

Un projet a suscité les productions et les discussions entre enfants (1) : écrire un recueil de contes qui serait proposé aux familles et aux autres classes de l'école. Le projet devait initialement se dérouler sur six à huit semaines, selon une alternance de situations de production et de situations de structuration collective entre lesquelles s'intercalaient des moments de débat.

Après l'écriture par chaque élève d'un premier jet, une discussion collective sur les difficultés rencontrées en cours de production a fait naître de nombreuses questions et provoqué le besoin d'éclaircissements :

(*) Sous-titres de la rédaction.

- "A quoi reconnaît-on un vrai conte ?"
- "Comment faire pour être sûr d'avoir écrit un conte ?"

Une activité de tri de textes a permis d'ébaucher des solutions et de générer d'autres questions. Dans ces temps de "mise à distance" sont apparus, progressivement, des "conseils pour écrire un conte", des critères conçus comme des aides potentielles pour l'élève qui tentait de se les approprier afin de transformer son écrit.

Parallèlement, pendant ces sept semaines, un moment était consacré, quasi quotidiennement, à l'écoute d'un conte proposé par l'enseignante ou un élève. Les enfants ont également emprunté à la bibliothèque de quartier des livres de contes et visionné des contes transposés en dessins animés.

1.2. Deux types de situations

Un des objectifs didactiques visé par ce projet était d'aider les élèves à prendre conscience que l'écriture d'un texte constitue une tâche complexe ("de résolution de problèmes mal formulés") qui mobilise des stratégies de rédaction et de contrôle de "haut niveau". Le mode de travail didactique (MTD) retenu (2) accorde aux élèves le temps d'explorer, de tâtonner, de rechercher, tout en veillant à leur proposer d'élaborer leurs propres repères pour leur permettre de résoudre les problèmes rencontrés. Il répond à un modèle "d'exploration-structuration" (ALLAL, 1986, p. 52) qui se comprend d'abord à partir de deux types de situations :

- les situations "fonctionnelles" (S.F.) : moments de production d'écrits et d'apprentissage non formalisés dans un but de communication et dont les paramètres sont définis par le projet ;
- les situations de "structuration" (S.St.) : moments d'enseignement formalisé privilégiant la construction de réponses aux problèmes rencontrés en situation fonctionnelle.

Pour les élèves, les S.F. sont des moments consacrés à la production de textes (lecture/écriture/révision/amélioration-réécriture) seuls ou accompagnés par l'enseignant ou par un (d')autre(s) élèves(s). Nous considérons que tous les moments d'analyse voués à la transformation de *son propre texte* sont des constituants intrinsèques des situations fonctionnelles. Ces moments d'analyse tendent également à développer les capacités à repérer les obstacles ainsi qu'à planifier le travail. Les différentes modalités de révision ou d'évaluation-auto-évaluation/évaluation mutuelle/co-évaluation - instrumentées ou non (Allal, Michel, 1993, p. 242) - y contribuent, même si elles sont plus ou moins décalées de l'activité de production elle-même. L'important est le centrage de l'élève sur *son texte dans la dynamique de la production*. C'est durant ces moments (3/4 fois par semaine), sans être constamment orienté par l'enseignant, que l'élève peut forger son autonomie de décision, apprendre à questionner ses choix, que ce soit pour l'amélioration du texte ou l'usage d'outils.

Les S.St. se caractérisent par le décrochage de la production individuelle et la recherche de réponses décidés par le maître, dans un enseignement/apprentissage formalisé et collectif en fonction de ce qui a été repéré dans les S.F. Elles constituent des moments décontextualisés de construction de savoir/savoir-faire

à partir d'un problème précis, et sont éventuellement prolongées par des temps de travail individuel (jeux, fiches d'entraînement,...). On y travaille des éléments d'ordre scriptural, textuel (trame narrative), inter-phrastique (organisateur) ou phrastiques (syntaxe, orthographe).

1.3. Leur articulation

Penser l'articulation S.F./S.St. afin de fonder les propositions d'interventions suppose de "réfléchir à la gestion des situations didactiques en référence aux activités (d'écriture) des élèves et aux façons de construire des modèles d'objets ou de pratiques, par l'attention aux erreurs des apprentis et non simplement (ou uniquement) par l'analyse des réussites expertes" (Reuter, 1994).

Ainsi, pour sélectionner les objectifs abordés durant les S.St., il est possible de partir de :

- [a] la fréquence des dysfonctionnement/erreurs exemplaires observées, en S.F., chez les élèves (productions, verbalisations) par l'enseignant ;
- [b] les "problèmes" identifiés par les élèves eux-mêmes au cours de leurs analyses (individuelles/par deux/par trois) engagés en S.F.

L'option privilégiée par le MTD consiste à débiter par [a] en essayant de développer [b]. Le passage progressif de [a] à [b], dans le déroulement du projet, constitue une indication du développement de la compétence. Cela signifie que l'ancrage du MTD se situe résolument en S.F. : [a] et [b] ne peuvent émerger, à notre sens, que d'une pratique régulière en S.F.

Entre S.F. et S.St., des situations de débats, "à fonction problématisante" (Halte, 1989, p. 19), permettent d'organiser et de mettre en scène les "conflits socio-cognitifs" à partir de l'analyse spontanée des activités d'écriture. Nous les appellerons avec Jaffré (1986, p. 68) des *situations différées* (désormais S.D.).

Si l'entrée privilégiée par les S.F. est la tâche à réaliser, ce sont les obstacles majoritairement rencontrés en S.F. et évoqués par les élèves eux-mêmes qui constituent la cible des S.D. Les S.F. sont les lieux où les savoirs se découvrent, s'expérimentent et se contrôlent, les S.D. contribuent au repérage collectif et décontextualisé de ces expériences.

Les S.D. sont censées "donner sens" à l'enseignement dans la mesure où celui-ci s'appuie sur des problèmes rencontrés dans la pratique, sur un désir collectif de traiter ces problèmes et sur un premier état de leur conceptualisation pour les apprenants eux-mêmes.

1.4. L'évaluation formative

C'est durant ces S.D. que s'enracine également la fonction formative de l'évaluation dans la mesure où elles permettent progressivement à chacun de clarifier ce qui est à faire et ce qui est à apprendre. Le principe même de l'évaluation formative consiste, pour chaque élève, à conférer du sens au questionnement et à intégrer l'usage motivé d'outils (grille de critères) au processus même de production. Il s'agit de faire percevoir à l'élève que son texte est un objet "questionnable" tout comme ses actes de production et de recontextualiser en S.F. les savoirs acquis en S.St. La verbalisation des critères en S.D. pour leur uti-

lisation recontextualisée en S.F. constitue une voie d'articulation des deux catégories de situations. Les S.D. ainsi conçues sont donc à la charnière entre S.F. et S.St. d'un côté, à l'articulation entre S.St. et S.F. de l'autre. C'est dire leur importance pour nous.

Au terme de sept semaines, tous les textes "terminés" ont été photocopiés en vingt exemplaires pour être soumis à la critique de la classe. Les élèves avaient décidé qu'il fallait l'aval du groupe pour que le conte puisse figurer dans le recueil. Les vingt textes ont été évalués, au cours de débats parfois longs (20 mn), avec de fréquents recours à la liste de critères disponible.

A l'issue des débats, le constat a été douloureux : peu de textes satisfaisaient entièrement aux conditions posées, aux critères formulés. Il fallait donc réécrire ... encore ! Certains élèves ont suggéré de "changer d'idée", d'écrire un autre conte. Leur proposition a été retenue. Est apparue aussi la nécessité, durant cette seconde phase du projet, de développer les régulations explicites (discussions par 2 ou 3) en cours de production. Cela s'est traduit par deux décisions :

- retravailler et rediscuter la liste de conseils à partir des découvertes réalisées au cours des débats collectifs pour la transformer en outil de suivi des réécritures (cf. documents 1 et 2) ;
- se choisir des partenaires pour discuter des transformations du texte.

Tout au long de cette seconde phase du projet, chaque état de texte a fait l'objet d'un échange critique à l'intérieur du petit groupe. Certains de ces échanges ont été enregistrés.

Document 1

COMMENT FAIRE UN VRAI CONTE ?

- 1 - Il faut un titre qui corresponde au conte. Dans le titre, on met souvent le personnage principal. On peut mettre aussi le nom de l'ennemi, de l'endroit ou d'un objet magique et important.
- 2 - On peut décrire le personnage principal.
Au début, il faut dire où et quand ça se passe et parler du personnage principal.
- 3 - Il faut quelque chose qui ne va pas pour le personnage principal.
Ça commence bien pour les méchants et mal pour les gentils. Les problèmes dans un conte sont une attaque, être perdu, un vol, un enlèvement, un meurtre, une arrestation, un accident, être malheureux.
- 4 - Dans un conte, il faut quelque chose de merveilleux, de fantastique, d'imaginaire, qui n'est pas dans la réalité.
- 5 - Ça finit bien pour les gentils et mal pour les méchants. Il faut qu'à la fin le problème soit résolu.

Document 2

POUR CORRIGER MON CONTE

- 1 - Dans le dialogue, on met les verbes au présent.
 - 2 - Si le premier verbe du conte est au présent, on continue à mettre les verbes au présent.
Si le premier verbe du conte est à l'imparfait ou au passé simple, on continue à mettre les verbes à l'imparfait ou au passé simple.
Le passé simple et l'imparfait vont à deux.
 - 3 - Dans un conte, on ne doit pas parler de soi.
 - 4 - Il ne faut pas toujours répéter les mêmes petits mots (et, alors...).
 - 5 - Dans les contes, il y a toujours quelqu'un qui parle.
 - 6 - Il peut y avoir quelqu'un ou de la magie pour aider le personnage principal.
Il peut y avoir un ennemi.
Il peut y avoir d'autres personnages qui aident ou qui ne font rien.
 - 7 - Il ne faut pas toujours répéter le nom des personnages. On peut mettre il ou elle. On peut mettre aussi un nom avec un adjectif.
- ATTENTION : Quand on met il ou elle, on peut se tromper de personnage.**

2. ÉTUDE DE CAS : LES TEXTES DE MOHAMED ET LA DISCUSSION AVEC CÉLINE ET GWLADYS

C'est au début de la seconde phase du projet qu'a été écrit le premier texte de Mohamed (T1) suivi de la discussion avec Céline et Gwladys, et de la réécriture (T2).

2.1. Analyse de T1

Document 3

MOHAMED T1

LE GRAND PRINCE ET LA SORCIÈRE

Il était une fois un grand prince. Qui avait des beaux habit. Il avait un pantalon verts et un pulo bleu. c'est chaussure était blanche. Il s'appelait Tom. Il habitait dans un château.

La sorcière avait des habits craqués et une maison vielle. la sorcière voulait être la princesse. Mes le prince ne voulait pas être son maris. Alors la sorcière s'ennervat et fessait des tour de magie. Elle n'arrêtait pas de fair des tour de magie.

La sorcière alla chez elle est fessait une notre potion magique. La sorcière prenait la potion et alla au château. Elle arriva du château et elle bois la potion magique.

Et elle se transforma en dragon. Elle disait au prince Tom de l'épouser. Il dit : "Cinon je vais transformé ton château en feu". Le prince répondit oui.

Alors la sorcière se transforma en princesse jentil. Et le lendemain tous les gens du vilage était au mariage.

Et il vécur heureux et tous se remet en ordre et ca finit bien.

FIN

La structure du texte initial de Mohamed possède, au moins formellement, la charpente narrative et certains traits du genre "conte" (SI, SF, pb,...), même si on peut estimer que les "phases" ou les traits sont peu intégrés. Ce texte présente cependant des problèmes textuels qui relèvent peut-être plus de la gestion thématique ou sémantique que de la structure textuelle elle-même.

Il semble tout d'abord que le prince soit introduit comme personnage principal dans la situation initiale alors que les développements du texte sont focalisés sur le problème et la quête de la sorcière. En outre, les qualifications du prince ("pantalon vert, pull bleu, chaussures blanches") ne sont ni conformes aux stéréotypes du genre, ni "récupérables", parce qu'elles seraient fonctionnelles au regard de l'intrigue. Toutefois, les descriptions du prince et de la sorcière révèlent un effet de contraste potentiellement intéressant ("beaux habits - château" VS "habits craqués - maison très vieille").

La sorcière est mentionnée pour la première fois avec un déterminant défini inadéquat (*la* sorcière et non pas *une* sorcière). Le cas est différent pour "voulait être *la* princesse" qu'on peut comprendre comme "l'épouse du prince", interprétation confirmée par la phrase suivante, "le prince ne voulait pas être son mari".

Le rôle thématique de la sorcière n'est pas très clair. Quel est le sens de sa quête ? Est-elle une "vraie" sorcière ? A-t-elle été l'objet d'une première transformation ? Pourquoi veut-elle devenir princesse (une non-sorcière) ? Le désir de la sorcière et sa transformation finale en princesse ne sont pas gérés, motivés.

Se transforme-t-elle elle-même en princesse (mais pourquoi pas plus tôt ?) ? Sa transformation est-elle le résultat de l'acceptation du prince (mais qu'est-ce qui maintenait la sorcière dans son état de sorcière ?) ? De fait, la solution choisie par la sorcière pour réussir à devenir princesse relève d'une incohérence narrative. Le choix des moyens pour atteindre le but recherché (se transformer en dragon pour séduire le prince) semble contradictoire, même si elle obtient du prince un "oui" qui semble tout aussi surprenant. La sorcière serait-elle donc une sorcière malgré elle, sachant que, si le prince y consentait, elle cesserait d'être une sorcière et/ou, (re-)deviendrait une princesse ? Le texte rend très hasardeuses les réponses possibles.

En effet, après l'énoncé du problème "la sorcière voulait être la princesse. Mais le prince ne voulait pas être son mari", les tentatives de résolution ne sont pas concrètement précisées dans le passage apparemment redondant. "Alors la sorcière s'énerve... et faisait une autre potion magique". Qu'a réellement tenté la sorcière auprès du prince pour en arriver finalement à se transformer en dragon grâce à l'*autre* potion magique ? Faut-il interpréter les marques d'imparfait comme un réel imparfait ? D'où plusieurs tentatives magiques, – sur place, auprès du château –, qui échoueraient et obligeraient à la fabrication d'une potion en laboratoire, chez la sorcière ?

2.2. Analyse de la discussion

2.2.1. Analyse des interactions entre Mohamed et les évaluatrices

Document 4

DISCUSSION

Mohamed, Céline, Gwladys (Chaque enfant a noté au préalable ses remarques sur papier)

C1 : *Je trouve que y a trop de descriptions.*

G1 : *C'est exactement ce que j'ai dit.*

M1 : *Je te ferais dire que on peut, on peut.*

C2 : *Mais oui mais je trouve que y a trop de descriptions.*

M2 : *Je le laisse, je le laisse.*

C3 : *Et puis tu ne dis pas où ça se passe dans la première phrase.*

M3 : *Où ça se passe... Eh ! il était une fois un prince qui avait de beaux habits...*

C4 : *Mais ça c'est quand ça se passe... C'est quand, il était une fois. Et puis tu parles du personnage mais tu ne dis pas où ça se passe.*

M4 : *Où qu'il habite ?*

C5 : *Ouais.*

M5 (lisant) : *Ben là, il s'appelait Tom, il habitait un château.*

C6 : *Ouais, mais tu pourrais le mettre dans la première phrase.*

M6 : *D'accord.*

C7 : *Et puis après c'est ici, là, dans la phrase, tu pourrais mettre la sorcière. Enfin, tu pourrais parler de la sorcière parce que... on sait pas très bien euh...*

M7 : *Non. J'le laisse. On peut faire comme ça. Ou j'enlève un p'tit peu des descriptions du prince et je la mets là.*

C8 : *Ouais, mais je comprends pas, mais ça fait drôle parce que, regarde, tu vois, là tu parles du prince et puis après tu commences à dire "il y avait une sorcière". Alors, tu devrais le mettre dans la première phrase comme ça on saurait que tu parles de la sorcière.*

M8 (l'interrompant) : *Attends, ouais... "La sorcière avait des habits"... Je peux dire il était une... Non ! Je peux pas dire il était une fois.*

C9 : *Ben non parce que tu l'as déjà dit au-dessus.*

M9 : *Mais je peux dire...*

C10 : *Ben non, regarde...*

M10 : *La sorcière...*

C11 : *Attends ! Attends !*

M11 : *La sorcière... et la sorcière...*

C12 : *Eh, regarde, tu pourrais dire "il était une fois un grand prince, il avait de beaux habits, un pantalon vert, un pull-over"... Et puis après, ben, des chaussures, c'est pas la peine... "Il s'appelait Tom, il habitait dans un château. Et pas loin d'ici habitait une sorcière avec des habits tout craqués !".*

M12 : *Aah ! C'est mieux.*

C13 : *Parce que là, je trouve que ça fait un peu trop...*

M13 : *Ouais, d'accord ! Allez, on parle de celui-là de...*

C14 : *Mais non ! Gwladys elle a pas dit ses trucs !*

M14 : *Ah ouais !*

G2 : *Cette sorcière, j'veux dire, pourquoi elle... D'accord si elle veut épouser le prince, ça c'est son problème ; mais j'vois pas pourquoi elle lui jouerait des tours. Au contraire, elle essaierait de l'attraper, de, j'sais pas moi !*

M15 : *Là ? T'as dit elle faisait des tours ? C'est un problème. Elle faisait des tours parce qu'elle voulait se marier avec le prince, elle voulait devenir une princesse.*

G3 : *Ben justement, si elle était vraiment intelligente. Elle se serait transformée en une princesse. Pour comme ça, euh, que le prince il s'aperçoive de rien et que elle l'ait en surprise.*

M16 : *Moi j' préfère comme ça. Hein ouais ? J' préfère comme ça (comme le texte).*

C15 : *Ouais, mais c'est vrai que là euh, elle se mette en princesse...*

M17 : *Mais au début, après... Elle dit je vais me transformer au début mais après le prince il a pas voulu.*

G4 : *Ben oui, mais parce que elle lui a demandé... Justement, une sorcière ça lui arrive jamais de demander à quelqu'un si elle peut se transformer en autre chose...*

C16 : *Non non, moi, je suis la sorcière, moi je vais tout de suite me changer comme ça elle sera plus belle, comme ça le prince il l'épouse pour ça.*

M18 : *Ah ! J'ai compris. Alors, t'avais mis que ça ?*

G5 : *Ben, j'ai déjà dit tout c'que j'ai dit... Euh, un p'tit peu de ce que Céline elle a dit. Ah oui, si, j'ai oublié, ce que tu dis, ben c'est pas vraiment des habits d'un prince.*

M19 : *Ben si.*

G6 : *Ça serait mieux une couronne, tout ça...*

M20 : *Ah ouais ! Une couronne, une cape, j'vais mettre.*

G7 : *Et puis j'ai dit aussi que il n'y a personne qui aide dans ton texte. Il n'y a pas beaucoup de personnages.*

M21 : *Ben il y a les gens.*

G8 : *Oui, mais ils font rien. Il faudrait mettre euh...*

C17 : *Une fée. Il faudrait une fée... Elle connaît la sorcière. Tu dis que... euh qu'elle sait que la sorcière ben, elle veut être une princesse.*

M22 : *Ouais mais... Ou bien je dis que la sorcière c'est pas une vraie sorcière. Et puis qu'elle a du malheur, elle est tout seule...*

G9 : *Et la fée veut l'aider.*

M23 : *Ouais...*

C18 : *Bon maintenant, on parle de mon texte...*

Mohamed est arrivé dans l'école en CE1. Né de parents algériens, c'était, à son arrivée, un enfant en situation d'échec dans les matières fondamentales. Suivi par l'enseignante, avec le soutien des parents, il a repris peu à peu confiance. En CE2, Mohamed donne l'impression d'un enfant qui se construit, qui cherche des appuis. Les traits marquants de son comportement sont le manque de confiance, mais aussi une grande volonté dans le travail. Dans le trio, Mohamed échange avec deux filles bien dans leur peau, à la prise de parole facile. Céline semble reconnue comme l'un des leaders du groupe filles, voire de la classe.

De fait, le rôle de leader est très clairement assumé par Céline qui intervient 18 fois, qui ouvre les discussions et les clôt (C1 - C18), qui dirige la discussion (elle distribue la parole en C14) et finit même les phrases.

Gwladys intervient beaucoup moins souvent, mais son rôle est cependant important. A trois reprises, elle désigne des problèmes sur lesquels le trio s'arrête (G2, G5, G7).

Quant à Mohamed, il intervient 23 fois, c'est-à-dire presque autant que Céline et Gwladys réunies (27 fois). Et il le fait en défendant ses positions de telle sorte que les autres – au moins stratégiquement – en tiennent compte. Cette fréquence et ces interactions méritent d'être soulignées : elles ne sont pas si courantes dans les échanges maître-élèves.

La discussion est organisée autour des changements d'interlocutrice (Céline, puis Gwladys) et des changements d'objets évalués (description et traitement du personnage de la sorcière, transformation de la sorcière en princesse, intervention d'un nouveau personnage). Il y a reprise d'une évaluatrice à l'autre car elles ont pointé des dysfonctionnements plus ou moins communs – ce qui est peut-être la marque d'un acquis –, avec parfois des propositions différentes (exemple, pour les habits du prince, C12 et G5-G6).

Mohamed oppose d'abord des refus normatifs aux évaluations normatives de Céline et Gwladys. Céline commence l'entretien d'une manière assez péremptoire "je trouve que y a trop de descriptions". Mohamed répond aussi fermement ("on peut, on peut", "je le laisse, je le laisse") en s'appuyant peut-être sur "l'autorité" que confère le critère n° 2 de la liste I ("on peut décrire le personnage principal"; cf. document 1). D'abord très réticent, se sentant agressé apparemment, Mohamed accepte les remarques quand elles deviennent plus construites et qu'elles débouchent sur des propositions de modification précises. Sur ce point, il accepte des propositions différentes. Céline lui propose de réduire la description du prince et de l'articuler avec l'introduction de la sorcière ("il s'appelait Tom, il habitait dans un château. Et pas loin d'ici habitait une sorcière avec des habits tout craqués !"), tandis que Gwladys est plus sensible au caractère non conventionnel des habits de prince ("ce que tu dis, c'est pas vraiment les habits d'un prince... ça serait mieux une couronne, tout ça...").

Comment interpréter ce changement d'attitude de la part de Mohamed ? Outre le fait que la situation n'est pas facile pour lui ("défendre un texte quand on manque d'assurance" cf. le passé scolaire de Mohamed), elle est peut-être compliquée par le "statut" des interlocuteurs garçon arabe/filles). On peut néanmoins penser que Mohamed comprend mieux le problème quand il peut comparer la version originale à une autre version proposée par les évaluatrices. Et même si on peut considérer qu'une proposition nouvelle acceptée représente une solution de facilité pour l'auteur (tâche de réécriture allégée ?), la critique accompagnée d'une suggestion précise de transformation du texte tend généralement à débloquer la situation d'interlocution.

La suite de la discussion semble évoluer au gré des acceptations de Mohamed par rapport aux critiques et propositions de ses interlocutrices. Il a manifestement entendu (et intégré !) leurs propositions. Mais il n'est pas certain que Céline et Gwladys aient été attentives au projet de Mohamed. Au début, elles pourraient bien avoir copié une attitude (normative) d'enseignant. Étaient-elles prêtes à écouter Mohamed au-delà de son écrit, à l'entendre s'exprimer sur son projet narratif ? Même si elle semblent disposer d'une vision plus pertinente de l'organisation du texte, Céline et Gwladys proposent leur compréhension de lectrices externes sans la tisser nécessairement avec ce que pourraient être des intentions de Mohamed.

Ainsi, la "logique" des actions de la sorcière est pointée par Gwladys (G2 - M18). Elle interprète "devenir la princesse" comme "épouser le prince" et remet en cause la stratégie de la sorcière qui utiliserait mal ses pouvoirs, mais elle ne se demande pas pourquoi la sorcière a un tel désir. Elle ne s'intéresse qu'aux moyens d'atteindre ce but et non à la construction textuelle du problème de la sorcière. De ce point de vue, il n'est pas certain que les propositions de Gwladys

et Céline soient ouvertes à une compréhension coopérative du projet initial de Mohamed et à la réussite de ce projet. En insistant sur le pouvoir de la sorcière de se transformer en princesse elle-même, elles font disparaître l'essentiel du problème narratif. Elles modifient toutefois cette orientation (G7 - M23) en minorant les pouvoirs de la sorcière via la nécessité (formelle au point 6 du document 2 ?) de faire apparaître d'autres personnages et par exemple une aide (la fée). De fait, la question des obstacles ou des opposants n'est jamais clairement posée.

Cela dit, Mohamed a-t-il un projet narratif clair ? En M17, il évoque une transformation, durant la phase des tours de magie, que son texte ne contient pas explicitement ("elle a dit je vais me transformer au début mais après le prince il a pas voulu"). Opère-t-il une confusion quant aux "pouvoirs" attribuables à la sorcière et au prince conformément aux rôles thématiques conventionnels du conte (ici le refus du prince *neutralise* le pouvoir de la sorcière) ou alors la sorcière n'est-elle décidément pas une "vraie" sorcière ? En M22, Mohamed montre qu'il avait peut-être l'intuition de la trame narrative de son texte ("ou bien je dis que la sorcière, c'est pas une vraie sorcière. Et puisqu'elle a du malheur, elle est toute seule..."), à moins qu'il n'en prenne conscience ou ne l'invente dans/grâce à l'interaction.

La séquence G8 - C17 - M22 - G9 constitue bien, de ce point de vue, une génération de contenu narratif à trois qui permet peut-être à Mohamed de prendre conscience qu'une sorcière qui a besoin d'aide est impuissante et donc n'est pas une vraie sorcière, et que, du coup, elle est "humaine". Il se peut aussi que le trio génère une variante sans se rendre compte qu'elle est différente de la solution antérieure (G2 - M18 : la sorcière se transforme en princesse elle-même), comme si celle-ci, pourtant acceptée, n'était pas perçue comme satisfaisante. Il n'est pas sûr, à ce moment de l'interaction, que les trois élèves se représentent le texte de la même façon. Céline et Gwladys pensent peut-être que la fée aidera la sorcière à se transformer en princesse pour pouvoir épouser le prince, tandis que Mohamed pourrait d'abord maintenir le mariage suivi de la transformation en princesse.

Avant d'observer les transformations éventuelles opérées en T.2, nous allons poursuivre l'analyse en situant plus explicitement les problèmes identifiés au fil de la discussion, par rapport aux critères élaborés par la classe comme aides à la réécriture.

2.2.2. Relations entre problèmes identifiés et critères élaborés par les classes

Nos trois élèves repèrent la plupart des problèmes (textuels) de T1. Ils ont développé une analyse "spontanée" du texte en évoquant de temps à autre et plus ou moins explicitement, les critères des grilles (documents 1 et 2). Se sont-ils servis (et comment ?) des acquis successifs résultant de la première phase du projet et récapitulés en tant que critères ? Certains critères ont été "convoqués" :

- la référence au critère 2 du document 1 ("on peut décrire le personnage principal") fait office de justification quasi absolue pour Mohamed qui ne situe guère l'intérêt "fonctionnel" de la description (C1 - M2) ;

- c'est le même critère ("où et quand ça se passe") que relève Céline avec ses réparties sur les constituants de la situation initiale (C3 - M6) ;
- peut-on estimer que Gwladys fait référence au critère n° 3 ("problème pour le personnage principal : être malheureux...") en évoquant le problème de la sorcière (G2 - M18) ?
- Gwladys reprend quasiment la formulation du critère n° 6 du document 2 en G7 ("il peut y avoir d'autres personnes qui aident").

On doit cependant noter que de G2 à M18, la complexité du problème soulevé ne peut trouver d'appui dans les critères de la liste et que de C7 à C13 émerge un problème qui n'a pas de critère en référence. On voit ici comment la pratique permet aux élèves de construire des questions qui auront des réponses en S.D. et en S.St. La formulation des critères vaut peut-être moins par elle-même que par le type de rapport qu'elle instaure au texte et à sa rédaction.

La co-élaboration de critères par le jeu des articulations des situations (SF/SD/SSt) aide-t-elle l'auteur à réécrire son texte ? Les discussions de ce type relèvent-elles (et/ou favorisent-elles) l'appropriation opératoire des critères ?

Pour Mohamed, on peut constater une évidente sensibilisation (intégration ?) aux critères. S'il y a intégration, elle est sûrement partielle (tous les critères ne sont pas mentionnés et d'ailleurs ne doivent pas nécessairement l'être) et apparemment peu opératoire, voire mécanique. Comment se représente-t-il l'apport d'un critère ? Pense-t-il qu'il suffise de pouvoir pointer l'emploi ajusté des critères pour s'assurer d'avoir écrit un "bon" conte ? Perçoit-il chaque critère comme un impératif à intégrer (sous quelle forme ?) dans le texte ?

Le recours à la grille constitue-t-il une aide artificielle ou une étape nécessaire pour une aide réelle qui permettra, par exemple, de dépasser la construction formelle de la trame narrative ? L'étude de la discussion ne permet pas de répondre de manière tranchée à ces questions.

2.3. Analyse de T2

Document 5

MOHAMED T2

LE GRAND PRINCE, LA SORCIÈRE ET LA FÉE

Il était une fois un grand prince qui avait de beaux habits une grande cape et une couronne en or il habitait dans un château à 3 mètres habitait une sorcière par vraiment Méchante.

La sorcière comme elle se sentait seul sans Marie elle dans la forêt et d'un coup apparait une fée Et dit "Tu veux que je t'aide" non je n'ai besoin de être la fée allait chez elle et la sorcière cria la fée la fée et la fée revena et aida la sorcière et Même le prince ni mariée se sans t'ai seul comme la fée savait que le prince sans t'es seul. Alors la fée fessa un amour entre le prince et la sorcière. Alors la sorcière alla au château croisa le prince et il se maria avec la sorcière et la fée transforma la sorcière en princesse. Il vécut heureux.

FIN

Le titre a changé, consacrant le rôle important que Mohamed a attribué à ce nouveau personnage qu'est la fée. En tant qu'adjuvant, elle dispose du savoir ("elle savait que le prince se sentait seul") et du pouvoir magique ("la fée fit un amour entre le prince et la sorcière... la fée transforma la sorcière en princesse").

La sorcière a, cette fois, un rôle thématique que Mohamed a essayé de préciser ("une sorcière pas vraiment méchante"). Mais la qualification psychologique du personnage est sous-exploitée. Le problème/but de la sorcière perd en visibilité : se marier mais pas forcément avec un prince. Il n'y a pas d'interaction entre le prince et la sorcière autre que par le truchement de la fée, qui seule connaît les deux manques psychologiques (car la sorcière, aussi, "se sentait seule").

Les qualifications du prince, qui n'est plus nommé, sont plus adéquates au genre, mais le parallélisme avec la sorcière (beau château/maison très vieille) n'apparaît plus. L'introduction de la sorcière ("*une* sorcière", à trois mètres de là") procède apparemment d'une tentative de lui donner une place textuelle plus conforme à son rôle en l'introduisant plus vite mais la proximité, spatiale, apporte peu de choses. Elle est d'ailleurs abandonnée, au profit d'un autre lieu.

Au regard de la discussion, Mohamed a assurément intégré un certain nombre de propositions de Céline et Gwladys. Certaines développent la cohérence (description du prince, introduction de la sorcière), d'autres l'éloignent peut-être de son projet initial. Ainsi, l'apparition de la fée, qui fait tout, est conforme aux conséquences prévisibles de la discussion, mais elle n'est pas conjuguée avec l'exploitation de l'idée esquissée par Mohamed (M22). Il demeure que les arguments de Céline et Gwladys ont produit des modifications avec un risque d'effet d'autorité. Mohamed a intégré fonctionnellement l'apport de la fée mais sans développer sa propre idée simplement posée formellement. Cependant, les choix opérés résultent d'une révision qui s'est prolongée sur les points essentiels du texte (description, problème de la sorcière, résolution). Ces déplacements par rapport aux premiers points de vue sont-ils bénéfiques pour Mohamed ? De quelle façon lui permettent-ils de développer son autonomie en tant que scripteur ?

Les réponses de Mohamed, à un entretien, apportent, peut-être, quelques éléments d'appréciation. Elles permettent de confirmer certaines positions et tout d'abord le caractère un peu mécanique de l'intégration de critères ainsi que des propositions de Céline et Gwladys (M1, M4, M5). Il en est de même pour l'effet d'autorité pressenti que révèlent assez nettement les réponses M2, M3, M5.

Document 6

QUESTIONNAIRE

Enseignant : - *Avais-tu des idées dans la tête avant d'écrire ton texte ? Lesquelles ?*

Mohamed 1 : - *Oui. Je savais que j'allais dire "il était une fois"... et puis qu'y avait un problème, qu'ils sont malheureux, qu'ils sont seuls... le prince et la sorcière... ça allait se finir bien.*

Enseignant : - *Y a-t-il des idées qui sont venues en cours de route ?*

Mohamed 2 : - *Oui. La fée... puis la... la fée, qu'elle vient. Quand on avait fait sur le magnétophone, Gwladys, elle m'avait dit qu'il fallait ajouter quelqu'un.*

Enseignant : - *As-tu utilisé la feuille (de critères) qu'on a faite ? A quel moment ?*

Mohamed 3 : - *Oui... pour voir si c'était vraiment un conte... Après... pour qu'elle me disent si y avait encore des choses à changer.*

Enseignant : - *Que faut-il savoir du conte qu'on va écrire avant de commencer ?*

Mohamed 4 : - *Ben, il faut, il faut un titre, un titre qui corresponde au conte... Décrire le personnage principal. Faire un problème et mettre des personnages... et puis à la fin, "ça résolue".*

Enseignant : - *Est-ce que tu vois quand quelque chose ne va pas dans ton texte. Que fais-tu alors ?*

Mohamed 5 : - *Non... je vais demander à mon groupe... et si elles disent que ça ne va pas, eh bien je vais changer.*

Enseignant : - *A quoi ça sert de réécrire ?*

Mohamed 6 : - *Ben, il faut faire un conte ! Il faut changer. Alors, si on veut faire un conte, si on n'a pas mis des trucs bien, si il manque des trucs, alors il faut recommencer.*

Enseignant : - *Qu'est-ce qui te paraît le plus difficile quand tu réécris ?*

Mohamed 7 : - *Le problème... Parce qu'il faut trouver des idées pour qu'il arrive un malheur au personnage principal.*

Enseignant : - *Est-ce que c'est facile d'enchaîner ses idées quand on écrit ?*

Mohamed 89 : - *Ça vient tout seul.*

Enseignant : - *Est-ce que ça t'arrive de t'arrêter en cours de route ?*

Mohamed 9 : - *J'ai dû m'arrêter un petit peu pour réfléchir... A qu'est-ce qui va se passer.*

Enseignant : - *Est-ce que parfois tu t'arrêtes à cause d'un mot que tu ne sais pas écrire ? Que fais-tu alors ?*

Mohamed 10 : - *Je regarde qu'est-ce qui ne va pas sur mon conte, pas sur les mots et après je corrige, quand j'ai terminé d'écrire la fin eh ben je corrige les mots.*

En M7, Mohamed propose un point de vue tout à fait en phase avec l'analyse d'un élément transversal à T1, à la discussion et à T2 : la difficulté pour lui de définir le problème du personnage principal et de le résoudre. Par ailleurs, les dernières réponses (M6, M8, M9, M10) ne nous éclairent pas sur les représentations de Mohamed concernant la démarche de réécriture. Ce fait est à rapprocher de l'état actuel de ses connaissances sur le conte (M4), effet des S.St-S.D., et présenté sous forme de liste traduisant le caractère (provisoirement ?) formaliste de ses conceptions.

Cet article a tenté d'articuler deux dimensions : la construction raisonnée d'un modèle didactique et une analyse précise des discussions entre élèves, de leurs effets, de ce qu'elles permettent et de ce dont elles témoignent quant au développement de la compétence scripturale.

A l'arrivée, il témoigne de l'écart entre les effets postulés du modèle et les effets constatés. Cet écart est sans doute frustrant. Il relativise la découverte enthousiaste des interactions entre élèves, enthousiasme qui oblitérait leur étude précise...

On peut cependant tirer de ces données quelques éléments positifs : les formes de la discussion par elles-mêmes qui permettent aux élèves de confronter leurs perspectives, d'évaluer l'écart entre le vouloir dire, le dit et la réception, le maniement des critères, les effets dans la réécriture, etc.

On peut aussi s'interroger sur deux points précis :

- Faut-il travailler les formes mêmes de la discussion (argumentation...) pour rendre les interactions plus opératoires ? Mais ne serait-ce pas multiplier les objectifs de haut niveau auprès d'élèves jeunes ?
- Comment déterminer – à partir de tels matériaux – le degré de développement d'une compétence, le niveau d'intégration de concepts, etc. ?

Ce qui soulève deux problèmes importants. Le problème méthodologique de l'appréhension des modes de fonctionnement cognitifs et de leur évolution. Et celui du temps. En effet, les éléments issus de l'entretien confirment l'importance de l'histoire ainsi que la nécessité méthodologique de disposer d'un ensemble de documents (T1, T2, D, E) pour apprécier les capacités de réécriture d'un élève et leur évolution.

Ces textes et discussions ne constituent qu'un moment du cheminement des élèves. Sans cette mise en perspective, une analyse des dysfonctionnements et points de vue (implicites/explicites) adoptés par les élèves risquerait d'apporter une image figée du processus, alors que l'intérêt même du MTD proposé est la dynamique de questionnement qu'il suscite, étaye et amplifie.

NOTES

- (1) Ce CE2 compte 20 élèves, issus de milieux populaires. Il s'agit de la classe de Marie-Agnès BALLENGHIEN. En CE1, ces élèves avaient produit des textes (lettres, faits de vie, récits imaginaires,...). Ils s'étaient familiarisés avec les débats collectifs et la nécessité de réviser et de réécrire.
- (2) Les "pratiques provoquées de communication" de D.G. BRASSART et C. GRUMEZ (1984) ainsi que les situations "différées" et "décrochées" de J. P. JAFFRÉ (1986) ont, notamment, inspiré nos propositions.
La maîtrise de M. A. BALLENGHIEN sous la direction de D. G. BRASSART et Y. REUTER et la thèse en cours de F. RUELLAN, sous la direction de Y. REUTER, développent la présentation du mode de travail didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, L. (1986) : "La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes ?" *Éducation Permanente*, 85, pp. 51-59.
- ALLAL, L. (1993) : "Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?" dans ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, pp. 81-98.
- ALLAL, L., MICHEL, Y. (1993) : "Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite" dans ALLAL L., BAIN D., PERRENOUD P., *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neufchâtel, Paris, pp. 239-264.
- BRASSART, D.G., GRUWEZ, C. (1984) : "Pour une didactique de la compétence de communication. Les Pratiques Provoquées de Communication (P.P.C.)" *Repères*, n° 62, pp. 65-73, INRP.
- HALTE, J.F. (1989) : "Savoir écrire, Savoir faire". *Pratiques*, n° 61, pp. 3-28. Metz, CRESEF.
- JAFFRÉ, J.-P. (1986) : "Construire des savoirs sur la langue : le cas de l'orthographe". *Rencontres pédagogiques*, n° 11, pp. 56-68, INRP.
- REUTER, Y. (1994) : "La didactique du français. Propositions". *INFOREC* n° 16. Actes de la Session Nationale de l'Association des Formateurs en CFP.

LA RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE AU CE Apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit

Jean-Michel SANDON
IUFM de Bourgogne, Mâcon, INRP Équipe RESO

Résumé : Les enseignants regrettent que leurs élèves ne sachent se relire. Des recherches psycholinguistiques montrent que les retours de l'auteur sur son propre texte sont peu nombreux, qu'ils ne touchent qu'à des aspects locaux et peuvent ne pas conduire à l'amélioration du texte initial. La mise en place, dans des activités de production d'écrits en CE1, d'un dispositif didactique montre au contraire que les élèves intègrent à leur compétence de communication écrite des stratégies de révision orthographique parfois complexes. Ils produisent également des textes dont la composante orthographique est mieux maîtrisée que dans les classes de contrôle. On cherche donc à préciser quelles sont les conditions indispensables pour que ce savoir-faire s'installe et comment elles doivent évoluer pour qu'il puisse jouer un rôle dans la construction du système écrit par l'apprenant.

Dans un article de 1987 faisant un bilan provisoire des recherches psycholinguistiques qui traitent du retour de l'auteur sur son texte, M. Fayol et J.E. Gombert écrivaient notamment, en conclusion : " Une question est de savoir s'il est possible d'élaborer des aides efficaces à l'apprentissage de la révision-correction et de concevoir des procédures adaptées à cette fin, une autre question, **préalable** (c'est nous qui soulignons), est de pouvoir déterminer les objectifs d'une telle intervention (Fayol & Gombert, 1987).

Notre propos s'inscrit dans la liste des réponses partielles et provisoires à ces deux questions. Il ne s'agit cependant pas ici de traiter de la totalité des composantes d'une activité de relecture-révision de texte. Le propos est limité à la composante orthographique, et nous cherchons à montrer que, pour contrastés que soient les résultats obtenus jusqu'à présent (question des aides efficaces), ils nous incitent à concevoir la relecture-révision orthographique comme pièce essentielle d'un projet d'apprentissage / enseignement du système écrit à l'école primaire (question des objectifs de ce projet d'apprentissage de la révision).

1. LA RELECTURE-RÉVISION AU CŒUR DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS

Apprendre à se relire n'est pas une fin en soi, non plus que la mise à la norme orthographique du texte que l'on est en train de produire. Cet apprentissage, comme ce résultat, ne sont, à deux titres différents, que des moyens au

service de la compétence de communication écrite. Et comme le rappellent encore M. Fayol et J.E Gombert après Witte, "le but ultime pourrait être d'amener le sujet à un tel degré d'expertise de la rédaction que toute procédure de correction serait inutile, tout au moins pour la production de textes courts enracinés dans la pratique du sujet." (Fayol & Gombert, 1987)

Dans la mesure où nous limitons notre propos à la révision orthographique du texte, ce but peut être repris sans restriction majeure : il s'agit bien de montrer qu'est possible un apprentissage de l'orthographe au coeur de la production.

1.1. Le dispositif didactique

Celui dont il est question dans cet article et dont nous évaluons les effets sur les compétences de révision orthographique d'élèves de CE1 est issu des travaux du groupe INRP de Mâcon (Rilliard & Sandon, 1991) travaillant dans l'équipe nationale Résolution de Problèmes de Français (RESO) (Ducancel, 1984). Dans le cadre d'une pratique de classe qui fait émerger des projets de production d'écrits, les élèves sont accoutumés à produire leurs textes par étapes échelonnées dans le temps. Un premier jet est destiné avant tout à fournir un texte adapté au but visé par l'écriture. La préoccupation à l'égard de l'orthographe n'y est pas écartée, mais y est seconde. Une relecture différée de quarante huit heures environ sur ce même texte, non annoté par l'enseignant, cherche à y apporter des améliorations sur tous les plans. La révision orthographique s'appuyant, à l'initiative de l'auteur, sur toutes les sources d'information et de réflexion existant dans la classe, peut s'y exercer pleinement. La dernière étape, après les annotations magistrales, conduit à la mise au net terminale. Ce dispositif est destiné à mettre en place chez l'apprenti-écrivain les comportements de base du savoir-orthographe adulte, lequel se compose de savoir-faire et de bases de connaissances à partir desquelles s'exercent ces savoir-faire.

Pour rendre compte de manière imagée du fait que la révision orthographique ainsi conçue se trouve au coeur d'un apprentissage de l'écriture, il est possible de dire que deux lignes de préoccupations structurent le dispositif didactique.

La première ligne relie trois domaines complémentaires.

1.1.1. Les procédures dont les enseignants des classes en recherche (désormais R) favorisent l'usage : demande à l'enseignant ou aux pairs en cas d'hésitation, recherche dans les outils sociaux présents en classe ou dans les outils élaborés par la classe elle-même, soulignement d'une zone plus ou moins précise si un doute ne peut être levé immédiatement par réponse à une demande ou par recherche, essai en marge du texte de formes concurrentes entre lesquelles on hésite, ratures plutôt qu'effacement afin de conserver une trace visible de l'hésitation, pause prolongée à l'intérieur d'un mot, réécritures diverses tels l'ajout, le déplacement d'éléments, la substitution d'un élément à un autre...

1.1.2. Les deux types de régulations qu'ils opèrent :

- pour que les procédures les plus coûteuses cognitivement (recherches en particulier) se déplacent du premier jet vers la relecture différée,
- pour que les procédures les moins coûteuses (ratures, soulignements) prennent la relève afin de guider le retour ultérieur sur le texte.

Tout cela place déjà l'apprentissage de la révision orthographique au coeur de la maîtrise des situations de production écrite, des textes et de la langue.

Cependant, ce dispositif serait encore insuffisant pour éviter que la maîtrise de la norme ne soit perçue comme la seule fin recherchée. Il paraît donc essentiel que les modes d'intervention didactique de l'enseignant autour de la première ligne évoquée apparaissent eux-mêmes reliés par une seconde ligne de préoccupations.

Cette seconde ligne relie à son tour trois domaines.

1.1.3. Le domaine des traces liées avant tout à l'activité de production par étapes incluant la relecture-révision, traces que nous appelons outils et qui sont provisoires, évolutives (Rilliard & Sandon, 1994) : listes de références organisées à partir des représentations que les élèves se font du fonctionnement de l'écriture à un moment donné mais aussi autres moyens pratiques que l'on se donne collectivement en classe pour vérifier certaines zones de difficultés déjà clairement perçues.

1.1.4. Des modes d'intervention des enseignants qui cherchent à faire traiter tout fait de langue qui s'y prête comme un problème à résoudre et non comme une lacune à combler par un savoir ponctuel.

1.1.5. Le domaine des activités décrochées de l'activité de production, elles-mêmes conçues pour contribuer à une saisie de l'écriture comme ensemble de faits organisés et dont l'organisation peut être mise à jour et utilisée pour écrire et réviser des textes. Ainsi, pour aider des élèves à traiter des phénomènes d'accord au-delà de la stricte contiguïté entre deux éléments, les conduit-on à réaliser collectivement une tâche de ce type sur un texte composé dans ce but par l'enseignant. Cette activité peut elle-même se trouver alors à l'origine de la mise en place d'un nouvel outil qui sera utile en production durant un certain temps.

La relecture-révision d'un texte ayant une visée pragmatique, la révision orthographique en fait naturellement partie. De ce fait, elle est au coeur de la production de texte et peut contribuer au développement d'un savoir-orthographe comme composante d'une compétence de communication écrite. Conçue comme base d'une acquisition de l'écriture, au sens de système écrit dont l'orthographe n'est qu'une partie, et les traces dues à l'histoire une autre encore plus limitée, elle devient un moyen essentiel au service de la maîtrise de la langue écrite.

1.2. Un modèle heuristique du plurisystème graphique

Mais cela suppose alors que la réflexion linguistique qui soutient la mise en oeuvre didactique s'oriente vers la recherche d'un modèle dynamique et non purement descriptif, statique et accumulatif de l'écrit. Pour l'instant, deux voies semblent possibles :

- l'une, de type génétique, cherche à saisir la part développementale des composantes d'une écriture. Elle peut donc, par exemple, permettre d'apprécier positivement chez un apprenant une procédure d'acquisition qui conduit à une erreur lorsque cette erreur entre dans la logique du système ;
- l'autre, d'inspiration structuraliste, appréhende cependant la langue écrite "dans la réalité de sa manifestation en discours" (Hagège, 1986). Les unités de la langue écrite peuvent y être saisies selon trois points de vue "chacun d'eux déterminant un cadre théorique à l'intérieur duquel s'articulent les éléments de la langue". (Gruaz, 1990)

Le premier modèle reste à construire (Jaffré, 1992 & Jaffré, David, 1993). Le second existe et intègre le plurisystème de N. Catach complété par l'équipe HESO/CNRS : la *grammaire homologique*. (Gruaz, 1987, 1990). Interrogé à partir des problèmes que se pose le didacticien, son fonctionnement interne par "affinements progressifs" ("partir d'une unité non pas définitivement définie, mais provisoirement définie, voire même hypothétique, qui est le fondement d'une construction logique" (Gruaz, 1990) valide la notion d'outils provisoires et évolutifs, et aide à sa mise en oeuvre. La notion "d'affinements progressifs", prise en charge par le linguiste lui-même, peut aider l'enseignant à ne pas sélectionner trop tôt dans les propositions des élèves celles qui correspondent au modèle à point de vue unique qu'il a retenu comme pertinent. Elle préserve, dans le même temps, d'une dérive vers une *théorie molle* qui, justifiant tout, ne construirait rien.

1.3. Exemple de construction de certaines formes verbales à partir de problèmes rencontrés en production

Nous ne retenons ici qu'un exemple pour illustrer cette question de construction du système écrit par l'enfant à partir de la production-révision de ses textes : celui de l'emploi de certaines formes verbales du passé dans des récits.

1.3.1. Analogies graphémiques

Dans un CE2, la production écrite du dernier trimestre s'est orientée vers le récit de fiction. Dans les mois qui ont précédé, des activités de production avaient privilégié les écrits de type expositif (comptes rendus de visites) et les récits de vie (des activités de classe dont il fallait garder la mémoire). La classe avait déjà travaillé en lecture sur le récit fictif. Les formes verbales de référence, qui avaient, dès l'année de CE1, fait l'objet de recherches au cours des activités de production, étaient répertoriées dans trois tableaux : avant / maintenant / après. Dans chacun de ces tableaux, elles apparaissaient en fonction du double souci : ce que j'entends/ce que j'écris en finale (Rilliard & Sandon, 1994). En outre, des travaux systématiques venaient d'être réalisés sur le passé composé

de certains verbes des 2° et 3° groupes. La révision opérée par l'élève observée (Claire) porte sur trois verbes en [i] regroupés sur deux lignes de texte : **il compris, il réfléchit* (puis **réfléchi* après révision) et **il servi* (hésitation en production au moment d'écrire le "i" et pas de révision en relecture). On pourrait dire que l'on a ici un bon exemple d'inefficacité d'une activité de relecture-révision. Or, ce n'est pas si simple.

1.3.2. Le traitement empirique-discursif

Si Claire avait avant tout focalisé son attention sur une comparaison phonie-graphie, elle aurait pu s'arrêter à l'une des colonnes du tableau du présent. Travaillant par analogie au seul plan phonographique, elle aurait donné l'impression de la réussite à partir d'une erreur faite au plan énonciatif : à partir de *réfléchit*, forme ambiguë hors contexte, se servir de *il lit* par exemple, pour "orthographier" ces trois formes verbales. Son erreur orthographique vient du fait qu'ayant bien identifié son texte comme texte au passé (approche discursive), elle s'est reportée au tableau du passé, mais en s'y servant des participes passés du passé composé très mobilisés durant les semaines précédentes, et non des formes du passé simple qui n'avaient pas fait l'objet de demandes depuis longtemps. Dès lors, l'introduction d'une erreur orthographique n'a pas été réalisée ici par une procédure analytique cherchant à mobiliser des savoirs récemment construits. Elle ne l'a pas non plus été par une manipulation à l'intérieur du système, manipulation qui aurait permis de mettre en évidence deux paradigmes à finale phonique identique et à finales graphiques différentes, parfois, dans la zone du passé : une à forme simple (*il comprit*), une à forme composée (*il a compris*). On peut parler ici d'un traitement et donc d'un point de vue *empirique-discursif* : les unités de la langue, non encore construites par l'apprenant, sont saisies par lui dans le contexte où elles s'actualisent.

1.3.3. Traitement fonctionnel : du point de vue systémique au point de vue linguistique

Les outils qui s'élaborent à partir du point de vue empirique-discursif mettent en scène les savoirs de manière de plus en plus cohérente, écartant progressivement les contradictions internes. Ils sont progressivement nourris de paradigmes bâtis sur la base de critères distributionnels. Mais si, pour le linguiste, il existe des garde-fous qui limitent l'usage de la manipulation nécessaire pour ce faire, il n'en va pas de même, au début, pour l'enfant. Les traces organisées que sont les outils provisoires deviennent des produits de ce qu'on peut appeler une analyse systémique ou systématique (Gruaz, 1987, 1990), au sens où elle se fait à l'intérieur du système écrit. Elle est en permanence réajustée et fournit des aides, elles-mêmes réajustables, à l'écriture et à la révision. En cela, ces aides sont à la base d'une autre forme d'analyse, linguistique cette fois-ci. Le critère distributionnel, d'abord utilisé sans souci de vérifier si l'élément isolé a ou non une fonction (phonographique ou sémiographique), est alors utilisé en prenant en compte cet aspect-là au fur et à mesure que s'enrichit l'expérience de l'élève. C'est le troisième point de vue, le plus stable, à partir duquel toutes les unités qui peuvent l'être seront désormais saisies.

Ainsi, avec une forme comme **il compris*, dans le cas observé, on peut dire que l'on a affaire à une écriture selon un point de vue *empirique-discursif*. La mise en scène de savoirs non encore désignés avec les mots de la terminologie distingue deux ensembles dont l'un est lui-même subdivisé : dans l'outil, l'analyse est de type systémique, mais non encore linguistique à strictement parler. Le retour de la finale < i > au passé peut encore faire écran à la perception du rôle des lettres "s" et "t" dans les formes simples.

MAINTENANT	AVANT	
je bondis - il bondit	j'ai bondi - il a bondi	je bondis - il bondit
je finis - il finit	j'ai fini - il a fini	je finis - il finit
je prends - il prend	j'ai pris - il a pris	je pris - il prit
je sers - il sert	j'ai servi - il a servi	je servis - il servit

Et c'est sur la base des manipulations en production-révision, d'une part, et dans des activités décrochées, d'autre part, que se construisent petit à petit les éléments d'une analyse, linguistique cette fois-ci, qui distingue clairement les unités à partir de leur(s) fonction(s)

je	s	je	s
	bondi		ser(v) (i)
il	t	il	t

Dans d'autres cas, cette même analyse peut mettre en évidence, éventuellement, de pseudo-unités (même apparence graphique et phonique et / ou absence de fonction). Par exemple, le "e" de agricole ou le "x" de perdrix (par opposition à ceux, respectivement, de amicale et de (des) bateaux ou de heureux).

2. LE RETOUR ORTHOGRAPHIQUE DE L'AUTEUR SUR SON PROPRE TEXTE DANS LES CLASSES EN RECHERCHE

Un certain nombre d'études ont montré que, même chez l'expert, les rares relectures sont plutôt brèves et locales (Fayol & Gombert, 1987). Or, déjà dans des classes R de niveau CE1, les observations quotidiennes ne semblaient pas aller en ce sens. La révision orthographique elle-même, considérée comme révision locale par les psychologues, faisait émerger des processus cognitifs complexes là où on pouvait attendre, au mieux, des tentatives ponctuelles de mise à la norme. Enfin, si les performances orthographiques dans ces classes R n'étaient pas significativement supérieures à celles d'autres élèves du même âge, les manifestations d'une compétence de communication écrite intégrant clairement la composante orthographique y étaient nettement perceptibles.

Dès lors, il s'agissait de vérifier si, en CE1, au terme d'une seule année de travail selon le dispositif décrit en 1.1, ces comportements continuaient d'exister quand l'élève agissait seul et hors d'un projet d'écriture pris en charge par la classe tout entière.

La vérification de l'hypothèse par l'analyse quantitative pourrait être alors considérée comme un indice de pertinence du dispositif plaidant en faveur de son extension au-delà de la sphère des classes en recherche. Il montrerait, en effet, qu'il est possible de mettre en place des aides efficaces à l'activité de retour de l'apprenti-écrivain sur son propre texte. Des analyses qualitatives complémentaires devraient compléter ces analyses quantitatives et compléter également les observations quotidiennes des enseignants afin de mettre en évidence la contribution d'un tel dispositif didactique à une construction par le jeune élève du système de sa langue écrite.

2.1. Dispositif d'évaluation

Il s'agit d'une évaluation individuelle se déroulant à un moment fixé *a priori* par l'équipe de recherche, et sans que les élèves en soient informés au préalable. L'épreuve se déroule en deux temps : un premier jet et, quarante huit heures plus tard, une relecture différée du texte produit et non annoté. L'activité est la même pour toutes les classes : mettre en mots, pour des élèves qui ne la connaissent pas, une histoire racontée en images. L'évaluation est conçue de manière contrastive. La population retenue pour l'analyse des données comprend 76 élèves répartis également entre quatre catégories : 38 élèves hors des classes en recherche, 38 élèves dans les classes R, avec, dans chaque cas, un nombre égal d'élèves venant de deux catégories socio-professionnelles elles-mêmes contrastées (désormais élèves A et B). (Nous rapportons les résultats à chacune de ces catégories mais nous n'abordons ici que les comparaisons de résultats entre types de classes.)

L'analyse des résultats s'appuie sur les traces relevées dans les classes, sur les observations faites dans le cours de l'écriture auprès de chaque élève retenu et sur un entretien post-épreuve de l'élève par l'observateur.

2.2. Première hypothèse

Les élèves des classes en recherche :

- reviennent plus souvent sur la composante orthographique de leur texte, utilisent un nombre plus grand de procédures de révision,
- y reviennent de manière plus construite, en faisant des choix stratégiques.

La vérification de cette hypothèse suppose que soient clairement définies les notions de procédures et de stratégies, puisqu'il est procédé à un dénombrement de chacune de ces catégories dans les observations.

Dans une activité d'écriture, nous appelons *procédure orthographique* une action unique ou une séquence figée d'actions intervenant de manière récurrente chez les élèves, à l'état isolé ou dans des conduites complexes à visée orthographique. Les appels de procédures qui sont faits dépendent d'une décision qui relève du pilotage de cette conduite par l'apprenti-écrivain.

En regard, est appelée *stratégie orthographique* une action unique ou une séquence d'actions résultant d'un calcul à partir de la prise en compte de la dimension orthographique du système écrit. Il s'agit d'une conduite adaptative

dingée selon certaines visées et faisant appel, en fonction d'elles, à une procédure unique ou à plusieurs procédures enchaînées.

Une *stratégie orthographique*, selon cette définition, est toujours le résultat d'une construction prise en charge par l'élève lui-même, et ce, même lorsqu'en apparence elle se confond avec une procédure induite.

Par exemple, le soulignement comme trace d'hésitation chez un élève qui n'interrompt pas sa production pour trouver la réponse dont il aurait besoin est une procédure induite dans le cadre du dispositif didactique. Si elle est utilisée sans que l'élève revienne sur cette trace, elle sera par défaut considérée comme procédure. Dans le cas contraire, elle entrera dans la catégorie des stratégies.

2.3. Résultats

Les résultats chiffrés sont issus des observations et de l'étude des copies recueillies. Nous en proposons un aperçu dans un tableau synthétique de toutes les données chiffrées dont nous disposons pour l'étude quantitative. Il regroupe les résultats globaux des deux étapes d'écriture.

		38 élèves classes en recherche	38 élèves autres classes
catégorie A	procédures	581	265
	stratégies	254	23
catégorie B	procédures	542	302
	stratégies	253	108

Si l'on s'en tient à l'hypothèse précédemment énoncée, on peut dire que la première hypothèse est vérifiée dans tous ses aspects. Les résultats montrent, en particulier, que, dans chacune des étapes et dans l'ensemble des deux, les élèves des classes R mettent en oeuvre de manière très significative ($p = .001$) davantage de stratégies que les élèves des autres classes. Il est, en conséquence, possible de dire que les élèves qui ont travaillé dans le cadre du dispositif didactique présenté font preuve de comportements de relecture-révision plus construits que les autres à l'égard de la composante orthographique de la langue.

2.4. Deuxième hypothèse

Un certain nombre d'études conduites montrent (Fayol & Gombert, 1987) que les modifications apportées durant la révision n'apportent pas toujours des améliorations. Aussi, et bien que nous n'ayons pas placé la mise en conformité à la norme parmi les objectifs à atteindre, avons-nous également cherché à évaluer les conséquences de la mise en place du dispositif sur ce plan-là. L'hypo-

thèse a été formulée à partir du constat, fait par certains chercheurs, de détérioration du produit par la mise en oeuvre d'un processus de relecture-révision. Nous l'avons formulée ainsi :

- Les comportements plus construits dont on constate la présence en nombre très significativement plus important chez les élèves des classes R que chez les élèves des autres classes ne conduisent pas à une détérioration de la performance orthographique de ces mêmes élèves.

2.5. Résultats

Ils sont, là encore, présentés sous la forme d'un tableau synthétique dans lequel nous ne relevons que les éléments servant à la comparaison globale entre les deux catégories de classes.

	ensemble des deux étapes d'écriture	38 élèves classes en recherche	38 élèves autres classes
catégorie A	nombre de mots justes	1253	1495
	pourcentages	89,11	77,14
catégorie B	nombre de mots justes	981	1538
	pourcentages	82,16	76,98

L'étude contrastive fait apparaître une différence significative à $p < .001$ qui montre que les élèves des classes R produisent un nombre de mots orthographiés par rapport au nombre de mots écrits qui est très significativement supérieur au nombre de ceux produits par les autres élèves.

Autrement dit, cette seconde hypothèse est bien vérifiée, et le rapport entre nombre de mots orthographiés et nombre de mots écrits montre bien que les élèves de classes R ne voient pas leur performance orthographique réduite par le recours à des opérations de révision orthographique plus complexes, laissant moins de place aux automatismes ou aux quasi-automatismes que dans les autres classes.

2.6. Troisième hypothèse

Le dernier point que nous abordons ici pour tenter de fournir une réponse à la question portant sur la possibilité de mettre en oeuvre des aides efficaces à la relecture-révision concerne un des points forts du dispositif didactique mis en place : la relecture différée. Cette relecture doit permettre à chaque élève de prendre distance avec son propre texte en l'éloignant de lui par le temps écoulé entre sa production et le retour sur le produit. Conçue dans le cadre d'un projet d'écriture dont l'élève sait qu'il se déroulera par étapes, cette relecture a le rôle d'une facilitation procédurale ; elle est destinée à alléger la surcharge mentale (Fayol, 1984) et donc à rendre l'élève plus disponible pour la tâche du moment

qui est prioritaire, sans que pour autant il néglige les autres aspects. Nous faisons l'hypothèse qu'au terme d'une année, un élève de CE1 ainsi habitué à produire et à réviser des textes, serait susceptible d'utiliser de lui-même le temps de relecture différée comme temps privilégié du retour sur le texte.

2.7. Résultats

Le tableau présenté est limité aux classes R, les autres classes n'ayant introduit le temps de relecture différée que pour les besoins de l'évaluation. Il exclut les soulignements et pauses internes aux mots.

catégorie A	premier jet	272
	relecture différée	203
catégorie B	premier jet	242
	relecture différée	169

L'étude conduite montre que le souci de révision orthographique reste très présent au premier jet dans les classes R. Les procédures et les stratégies orthographiques y sont encore plus nombreuses qu'en relecture différée et ce même lorsqu'on prend soin d'écartier du dénombrement les procédures qui sont essentiellement liées à l'acte de production même : soulignements et pauses à l'intérieur des mots. D'autres expériences, que nous ne pouvons développer ici, tendent à nous laisser penser que l'explication réside moins dans l'âge des élèves que dans la durée pendant lequel ils produisent des écrits selon ce dispositif.

2.8. Conclusion

Les résultats obtenus sont donc positifs. Au vu du nombre et du caractère construit des interventions de l'apprenti-écrivain sur son propre texte, de l'absence de détérioration de la qualité orthographique des écrits produits ainsi, et du niveau de réussite supérieur à ceux d'élèves comparables, il est possible de répondre positivement à la question portant sur la possibilité de mettre en oeuvre des aides efficaces à la relecture-révision, au moins sur le plan orthographique. Mais la limite perçue dans les derniers résultats, de même que d'autres informations plus fines fournies par les observations conduites et que nous n'avons pas développées ici, doivent nous amener à tracer les grandes lignes d'une réflexion didactique destinée à rendre ces aides plus efficaces encore.

3. EFFETS DE DISPOSITIFS DE RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE DONNÉS DANS DES CONTEXTES DIDACTIQUES SEMBLABLES ET DANS DES CONTEXTES DIDACTIQUES DIFFÉRENTS

Dans cette dernière partie, qui nécessiterait à elle seule de longs développements, nous évoquons deux cas contrastés pour montrer essentiellement où semble se situer la ligne de partage en deçà de laquelle toute tentative d'amélioration par l'enseignant du dispositif de révision serait vaine.

Ce qui forme un des traits caractéristiques des classes en recherche, c'est le fait que les enseignants y incitent les élèves à utiliser de nombreuses procédures de révision sans jamais leur proposer des séquences préconstruites de procédures. Ils encouragent les demandes, les recherches, les essais, les ratures et réécritures diverses, les pauses internes aux mots. Ils induisent la procédure de soulignement que les élèves ne pourraient trouver seuls. Mais les élèves sont seuls responsables de leurs choix de procédures, et ils les enchaînent en séquences selon la façon dont ils perçoivent le problème à résoudre. C'est pour cela qu'il est possible de parler de stratégies ou de choix stratégiques.

Dans d'autres contextes didactiques, quand on incite à la révision, il peut arriver que l'enseignant propose une séquence préconstruite de procédures parce qu'il la juge efficace.

3.1. Variété des effets constatés dans les classes R

Nous limitons nos commentaires à une seule classe R. La relecture différée semble y jouer un rôle en révision orthographique plus important que dans les autres classes.

Si le nombre global de procédures de révision y est également plus élevé en premier jet qu'en relecture différée, le nombre de soulignements en premier jet y est significativement beaucoup plus important que dans les autres classes R, et les recherches, au contraire, beaucoup plus représentées en relecture différée que dans les autres classes. En outre, demandes, recherches et essais sont, dans cette classe, beaucoup plus nombreux en relecture différée qu'en premier jet (environ quatre fois plus).

Nous n'analysons pas ici les raisons de cette différence entre classes R. On peut cependant montrer, par cet exemple, qu'à l'intérieur d'un dispositif dont les effets sont apparus positifs sur l'ensemble des classes, le jeu des régulations évoquées en 1.1.2 permet d'obtenir encore une amélioration de l'activité de l'élève. La gestion de l'activité de révision devient telle qu'elle ne freine pas la production du texte en premier jet et, pour autant, l'aspect orthographique n'y est pas négligé. Au contraire, le déplacement des procédures longues et coûteuses cognitivement vers la relecture différée fait de ce moment un temps où la révision contribue plus nettement à l'exploration du système et à sa maîtrise.

3.2. Limite des effets de la révision orthographique dans d'autres contextes didactiques

Dans une seule des classes hors recherche, on trouve, abondamment représentée dans l'activité de révision, la même procédure de soulignement. Ce soulignement n'apparaît cependant pas dans le cours du premier jet, mais dans une phase de relecture immédiate qui le suit et que les élèves ont fait exister d'eux-mêmes lors de l'évaluation. Le soulignement, ici, n'est pas une procédure d'attente pour un travail ultérieur, il est une phase d'une séquence figée de procédures, induite par l'enseignant parce qu'il la juge efficace. Les élèves relisent leurs textes en y recherchant tous les verbes qu'ils soulignent. Puis, une deuxième relecture les conduit à trouver le sujet de ces verbes, à les souligner à leur tour, et à découvrir alors d'éventuelles erreurs.

Que montre l'observation ? Tout d'abord que cette séquence de procédures est parfaitement intégrée à la compétence de communication écrite du moment puisqu'elle réapparaît hors de toute incitation magistrale. En second lieu, que la connaissance de la classe du verbe et de la fonction sujet est généralement satisfaisante. Enfin, que l'application, correcte pourtant, de cette séquence de procédures **ne conduit à aucune intervention sur le texte déjà écrit**, ni dans cette phase, ni dans la phase de relecture différée. Un savoir sur la langue existe. Un savoir-faire a été inculqué. Les élèves n'ont pour autant pas appris à se relire. Ils n'ont conservé de l'activité et du savoir que la seule apparence extérieure.

CONCLUSION

Que conclure sinon que le chemin est encore long qui permettra de réintégrer pleinement l'orthographe dans l'écriture aux deux sens où ce mot a été utilisé ici : production d'écrit et système écrit. Mais il nous semble que tout le travail qui a été fait ces dernières années sur la production par étapes échelonnées dans le temps et sur les outils d'aide à cette production peut désormais permettre d'avancer plus vite. Nous cernons mieux les conditions dans lesquelles il est possible de faire prendre en charge par l'élève la révision orthographique de son texte. Nous savons mieux comment il est possible, à partir de là, de faire évoluer cette compétence. Enfin, nous pouvons désormais définir plus précisément les objectifs que nous poursuivons quand nous cherchons à apprendre à des élèves à se relire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOIJARD, A. dir. & coll. (1994) : *Savoir orthographier*. INRP-Hachette-Education.
- DUCANCEL, G. (1984) : Résoudre des problèmes en français, problématique de la recherche, *Repères* 62, INRP, pp 1-4.
- FAYOL, M. (1984) : L'approche cognitive de la rédaction : approche nouvelle, *Repères* 62, INRP, pp 65-69.
- FAYOL, M. & GOMBERT, J.-E. (1987) : Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques, *Repères* 73, INRP, pp 85-95.
- HAGÈGE, Cl. (1986) : *L'homme de paroles*. Fayard, Folio/essais.
- JAFFRÉ, J.-P. (1992) : Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. Paris, *Langue Française*, 95, Larousse.
- JAFFRÉ, J.-P. & DAVID, J. coord., (1993). *La genèse de l'écriture : systèmes et acquisitions*. Études de Linguistique Appliquée, 91. Didier.
- GRUAZ, Cl.(1987) : *Le mot français, cet inconnu*. Presses Universitaires de Rouen.
- GRUAZ, Cl.(1990) : *Du signe au sens*. Presses Universitaires de Rouen.
- RILLIARD, J. & SANDON, J.-M. (1991) : Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire, *Repères* 4, nouvelle série, INRP, pp 59-77.
- RILLIARD, J. & SANDON, J.-M. (1994) : L'orthographe pendant la production de textes écrits. In *Savoir orthographier*. op cit., pp 39-57.

LE RÔLE DIDACTIQUE DE L'AJOUT DANS LA RÉÉCRITURE DE TEXTES DE FICTION AU CYCLE 3

Catherine BORÉ,
IUFM de Versailles, Cergy, INRP Équipe REV

Résumé : Les analyses qui vont être exposées procèdent du cadre général de la recherche REV sur la révision des écrits, qu'elles abordent sous l'angle à la fois restreint et particulier de la réécriture. Considérant les opérations de réécriture telles qu'elles sont présentées dans les travaux de la linguistique génétique comme des savoir-faire à construire dans le processus général de révision, le Groupe de Cergy a privilégié l'une d'elles, l'ajout, dans la réécriture de textes produits dans deux situations didactiques différentes. En abordant la réécriture par l'observation d'un **savoir-faire** (1), le Groupe fait l'hypothèse que celui-ci est un objet d'apprentissage dont il s'agit de décrire les possibilités et les limites.

INTRODUCTION

Les travaux de Claudine Fabre ont montré qu'il y avait une utilisation didactique possible des traces et des ratures laissées par tout scripteur débutant sur son texte. En proposant de saisir l'énonciation à l'état naissant dans les "*brouillons d'écoliers*", l'auteur, suivant la démarche utilisée par les généticiens du texte littéraire, a souligné la nature métalinguistique des modifications apportées par l'écolier sur son texte. C'est là une "entrée dans l'écriture" : l'écolier, en effet, manifeste par la rature qu'il prend de la distance vis-à-vis de son écrit premier. Plutôt que d'interpréter la rature comme le signe d'une maladresse, on est alors conduit à l'apprécier comme une activité du sujet apprenant dont le parcours réflexif peut se laisser lire par les modalités et les formes de ses ratures. Suivant une procédure rigoureuse, Claudine Fabre observe et classe les modifications apportées dans les textes d'écoliers en opérations d'addition, de suppression, de substitution, de déplacement ; la description effectuée des brouillons est essentiellement linguistique et, à ce titre, s'interdit, pour des raisons méthodologiques, de remonter aux conditions de production ayant entraîné les écrits des élèves. Les traces sont analysées comme marques révélatrices du seul travail cognitif que l'on puisse approcher. On voit bien, dès lors, la perspective ouverte pour le didacticien.

Celui-ci, en effet, peut observer le travail des brouillons en formation dans son déroulement cursif effectif ; il dispose et délimite son champ d'observation à partir d'un contexte dont il lui appartient de sélectionner les variables. Par exemple, il lui est possible de construire un cadre suscitant chez l'élève la révision de son texte. C'est alors que les écrits successifs de l'élève constituent pour

lui le témoignage d'un parcours - d'un apprentissage ? - qu'il doit analyser. Mais la difficulté vient de sa liberté même : quelles variables privilégier ?

Les classes observées, dont il va être rendu compte, ont été amenées à réviser leur texte sur la base de problèmes suscités par leur cohérence : informations manquantes, et/ou interprétations manquantes. Dans les deux cas, les maîtres ont proposé à leurs élèves d'utiliser l'opération d'*ajout* comme opération de réécriture permettant d'aboutir à un texte plus satisfaisant.

1. CADRE DE LA RECHERCHE

1.1. L'ajout

L'ajout est défini par les généticiens du texte, que reprend C. Fabre, comme "une variante du remplacement" : on peut toujours mettre quelque chose à la place de rien. Cependant, cette opération ne paraît pas pour autant devoir être mise sur le même plan que les autres. Après tout, comme le remarque J. Rey-Debove (1982, p. 120), l'ajout est aussi une opération syntagmatique : tout texte ne progresse-t-il pas par concaténations successives sur l'axe syntagmatique ("*la progression de l'énonciation étant une somme d'ajouts*") ? Là où les autres opérations (suppression, remplacement, déplacement) modifient du texte déjà écrit, l'ajout - pris dans ce sens large - relève encore de la production de l'énoncé. Pour certains élèves, d'ailleurs, la réécriture consiste, d'une version à l'autre, à allonger leur texte sans modification, par simple juxtaposition d'épisodes, si bien qu'ajouter n'est rien d'autre qu'écrire, constituer le texte.

Dans son sens propre et restreint, l'ajout se marque cependant par des retours sur le texte *a posteriori*, visibles soit directement au fil de l'écriture dès le premier état, soit par comparaison d'un état à l'autre. Dans ce cas, le texte est réorganisé à chaque version, spontanément pour répondre à un problème de nature très variable ou sous l'effet d'une consigne explicite, comme nous allons le voir.

1.2. Problématique du Groupe

Depuis une dizaine d'années, des chercheurs de courants divers - Sommers (1980), Matsuhashi et Gordon (1985), cités par Fabre (1987b et 1990), Bisailon (1991) entre autres - ont souligné le fait que l'opération d'ajout se retrouve chez les scripteurs les plus âgés ou les plus "expérimentés". Ceux-ci, comme le confirmera Claudine Fabre (1990) pour les élèves de l'école élémentaire, utilisent l'ajout dans la révision de leur texte non pour des enjolivements de forme, mais pour modifier substantiellement le contenu de leur écrit. Partant de ce constat, on a mis en place (Matsuhashi et Gordon, notamment) des situations de relecture qui incitent systématiquement le scripteur à utiliser l'ajout afin d'améliorer son écrit. Celui-ci concentre alors son attention sur les problèmes de contenu, de "choses à dire", au lieu d'être arrêté exclusivement par les questions de forme qui produisent des effets d'inhibition chez les scripteurs débutants ou peu familiers de l'écrit et le conduisent à s'intéresser prioritairement à la "surface" du texte. Le rôle stimulant et incitatif de l'ajout serait ainsi mis en évidence. Conçue pour des étudiants, une telle expérimentation ne saurait évidemment

être transposée telle quelle dans le cadre d'une didactique de l'écrit. Elle soulève en effet quelques objections :

- elle semble supposer que l'acquisition d'une stratégie se fait par simple entraînement ;
- par ailleurs, si l'ajout est bien le signe d'une compétence de révision déjà installée, qui entraîne pour cette raison des améliorations dans les écrits, il ne s'ensuit pas pour autant qu'ajouter conduise toujours à des améliorations.

En didactique pourtant, des recherches sur les activités métalinguistiques en production de texte, Rilliard et Sandon (1989), ont pu montrer le rôle particulièrement fécond à ce sujet des amplifications et des ajouts chez des élèves de CE1. Il est donc possible de placer les élèves dans des situations qui permettent d'utiliser l'ajout de façon satisfaisante dans leurs écrits. Pour cela, il est nécessaire que l'opération d'ajout soit découverte et expérimentée par les scripteurs comme réponse à un problème d'écriture ; réponse complexe, il va sans dire, car si l'on constate couramment que plusieurs opérations associées sont parfois nécessaires pour résoudre un seul problème d'écriture, inversement une seule opération (comme l'ajout) peut être utilisée pour traiter plusieurs problèmes différents à la fois...

Conscient de cette complexité, le Groupe de Cergy a étudié deux classes confrontées à la nécessité d'ajouter dans deux situations différentes :

- dans la situation n° 1, l'ajout est **libre**. Les élèves peuvent l'utiliser avec des contenus différents, lui donner une extension variable et l'utiliser dans une ou plusieurs zones du texte. Cependant, les élèves reçoivent une aide à la révision (voir plus loin) leur permettant d'identifier leurs problèmes individuels d'écriture ;
- dans la situation n° 2, l'ajout est **guidé**, en liaison avec toutes les opérations de révision.

Quels types de problèmes de réécriture les élèves vont-ils traiter en ajoutant ? Et, plus, généralement, quels apprentissages vont-ils expérimenter ?

Notre corpus provient de deux classes (CM1 et CM2) appartenant à l'école *Paul-Eluard 2* située dans la ZEP d'Argenteuil (banlieue "sensible" de la région parisienne). Les élèves de ces classes sont fréquemment placés en situation d'écriture et pratiquent régulièrement la lecture longue. Néanmoins, leurs acquis dans la connaissance de la langue écrite sont fragiles et lacunaires .

L'observation s'est cantonnée au récit de fiction, type d'écrit "littéraire" sur-représenté à l'École. Ce choix restreint la portée de nos conclusions, mais nous négligeons provisoirement la variable type d'écrit.

2. SITUATION N° 1 : L'AJOUT LIBRE

Les élèves de cette classe (2) de CM2 participent au concours "*Plume en herbe*", organisé chaque année par les éditions *Nathan* et le journal *Le Monde* pour les élèves de 9-13 ans, et qui consiste à élaborer l'écriture d'un texte à partir de dix vignettes originales.

Après avoir soigneusement étudié le règlement du concours, les élèves reçoivent la consigne ouverte suivante :

“Écris une histoire en utilisant les dix vignettes découpées et collées dans l'ordre qui te convient”

2.1. Les interventions didactiques

Une première évaluation collective, effectuée à partir de la copie d'un pair (*Vanessa*, élève de la classe du CM2 voisin qui est engagé dans le même travail), a permis de remarquer les problèmes textuels ou locaux posés par la cohérence. Celle-ci est mise à mal sur deux points principaux :

- le rapport texte/image : le texte de l'élève néglige les indices donnés par l'image ou est en contradiction avec celle-ci ;
- les éléments implicites : l'élève n'introduit pas assez tôt, ou pas du tout, les informations requises pour la compréhension du texte.

Ce travail collectif aboutit à une seconde consigne d'écriture (État 2) : *“Grâce à l'analyse du texte de Vanessa, vous allez continuer ou modifier votre texte.”* Cette séance d'écriture clôt la 1ère étape, au cours de laquelle aucune séance spécifique de réécriture n'a été mise en place. Cependant la décision didactique de travailler sur la cohérence est issue de l'évaluation.

La révision de l'État 2 va être préparée en deux étapes.

a) Découverte des opérations de réécriture

Le maître propose de comparer deux versions d'une élève de la classe. Les élèves ont pour tâche de chercher les procédés utilisés pour passer d'une version à l'autre. Pour cela, ils doivent noter et/ou surligner ce qui a changé.

La copie présentée étant beaucoup plus longue dans sa seconde version, les élèves sont immédiatement sensibles à l'augmentation du texte qu'ils interprètent dans leur majorité comme la version retravaillée. En revanche, l'analyse de leurs réponses montre qu'ils ne repèrent pas les mêmes changements. Certains ne surlignent que lorsque c'est le *contenu* des modifications de la version seconde qui a changé, et ils négligent les variantes de l'*expression*. D'autres ne savent pas vraiment localiser ce qui a changé quand la variante ne porte que sur un mot. Plus encore, lorsqu'il y a suppression. En ce sens, la consigne de surlignage induit trop fortement pour l'élève la présence de traces matérielles comme indices de changement. Elle n'incite pas à l'observation des suppressions. Cependant, si l'ajout peut apparaître facilement comme le “geste” de réécriture dominant, en revanche la classe expérimente du même coup sa complexité : intrication des opérations de réécriture (la 2ème version est plus longue, et pourtant il n'y a pas eu que des ajouts), dispersion de ces opérations à travers le texte.

b) Nouvelle évaluation de la cohérence sémantique

Au cours d'une séance collective, les élèves reprennent les critères selon lesquels avait été interrogé le texte de *Vanessa*. Une liste des composantes du récit est dressée (personnages, objets, lieux, temps), dont il s'agit de voir si elles sont en cohérence avec l'image. Cette liste, présentée sous forme d'un questionnaire, est une aide à la relecture. Les élèves relisent l'état 2 du texte d'un pair, puis leur propre texte, en notant les manques et les incohérences repérés. A

l'issue de ce travail, la consigne de réécriture suivante est énoncée :
"Transformez votre version en utilisant certains des procédés dégagés lors des séances précédentes. Vous pouvez, par exemple, ajouter."

Ils vont élaborer leur nouvelle version (état 3) en tenant compte de leurs propres réponses au questionnaire, qu'ils croisent avec celles de leurs pairs, et en utilisant l'ajout.

Le maître délimite un champ de réécriture dont l'interprétation est large : il autorise aussi bien des ajouts qui déterminent un nouveau champ de désignation que des ajouts qui procèdent d'une reformulation relevant à la fois du contenu et de l'expression. Cependant, l'effet de la consigne est puissant, puisque tous les élèves de la classe produisent des textes modifiés plus longs après la consigne qu'avant. Mais quelles réponses qualitatives ces ajouts ont-ils apportées aux défauts de cohérence et/ou d'information constatés ?

2.2 Une typologie des stratégies d'ajout

Dans la plupart des cas, l'ajout apparaît comme une tentative de réponse aux questions posées pendant les tâches de révision. Si nous essayons de classer les productions les plus typiques dans leur passage de l'état 2 à l'état 3, nous trouvons 4 catégories de transformations sur les textes.

Nous avons opté pour une transcription d'extraits significatifs, au lieu de la photocopie du document : c'est que ces écrits procèdent d'une analyse et sont "lus" en fonction de celle-ci. Nous adoptons la transcription "diplomatique" qui respecte la disposition du texte, numéroté ligne à ligne, ainsi que les ratures et les différentes insertions. Les ajouts *manifestés à l'intérieur du texte* se marquent par les signes < > et par l'italique en corps plus petit. Quand il s'agit d'ajouts *qui se produisent d'une version à une autre*, ils sont signalés par le même signe < >, mais sans changement de corps.

2.2.1. Beaucoup d'ajouts de contenu sont motivés par le retour, non au texte mais à l'image. Ils apparaissent donc liés au dispositif de production (qui prévoit l'écriture d'un texte à partir de l'image). Ces ajouts peuvent être des *insertions*, des *amplifications* sans conséquences apparentes sur la suite du texte. C'est le cas de Stéphanie : l'ajout se confond chez elle avec la narration elle-même.

D'abord très succinct, son texte se développe régulièrement avec, au passage, des modifications de lieu dues à la prise en compte de l'image. C'est pourquoi l'histoire se passe dans un cimetière, bien décrit à l'état 3 (l. 1 à 9), et non plus dans "la pièce" que l'on voit dans l'état précédent :

Stéphanie (État 2)

- 1 "Deux hommes ~~et~~ entrèrent dans la pièce l'un-~~deux~~
<hommes>
- 2 des deux demanda : "donne nous la valise" <marc>. Et il ~~leur~~ dit
- 3 qu'il ne l'avait pas <. A >lors les deux hommes fouillèrent
- 4 la maison. Et trouvèrent la valise<. I >ls partirent ~~dans leurs~~
- 5 ~~voiture~~ dans leurs voiture posèrent la valise et s'en allèrent
- 6 jusqu'à un pont "...

Stéphanie (État 3)

<qui s'appelaient Grégorio et Nico>

1. "Deux hommes étaient dans un cimetière
2. l'un des deux hommes demanda :"
<Marco>
3. donne nous la valise. Et il
<répondit>
4. dit qu'il ne l'avait pas. Alors
5. les deux hommes fouillèrent les
6. cimetière< tombes, les caveau et la
<pots de>
7. trouvèrent renversèrent toute les fleurs et
8. après avoir fouiller tout le cimetière
< enfin>
9. ils trouvèrent la valise . Elle étaient
10. dans un caveau>. Ils prirent la valise
<Et>
11. Ils partirent dans leurs voiture
12. posèrent la valise et s'en allèrent.
13. jusqu'à un pont "...

Elle ajoute aussi un épisode entier dans son état 3 (lignes 13 à 20), pour tenir compte de l'image à laquelle elle se réfère dans ce passage :

"<Dans le

14. rétroviseur on voyait Marco
15. il criait au voleur!au voleur!
16. Puis il arrêta de crier parce que
17. si quelqu'un l'entendait il
18. appellerait la police et il ne
19. pourrait pas essayer de récupérer
20. la valise . Alors il partie. >"

2.2.2. Mais il arrive que ces ajouts remanient profondément les épisodes narratifs. En effet, ils prennent en compte un indice de l'image, négligé lors de la phase d'écriture précédente dans la conception du scénario, ou implicite dans la rédaction du récit, ce qui conduit ces ajouts à expliciter en fait le référent de l'image.

Dans l'exemple ci-dessous, Sandra modifie, à la demande de son lecteur-pair, le début de son texte pour expliquer un indice de l'image : la complicité involontaire de madame Cachoux avec les voleurs, dont la photo apparaît sur sa table de nuit. Il faut donc qu'elle sache ce que son mari transporte dans la valise !

Sandra (État 1)

- 1 C'étais il y a très longtemps à Paris. Un homme qui
- 2 travaillé à l'opéra et qui s'appelé monsieur cachoux ce
- 3 promene né souvent avec une valise, Sa femme madame
- 4 cachoux se demandé tout le temps se qui pouvais bien y

- 5 avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari ~~et de plus en~~
- 6 ~~plus et elle aller de~~ étais de plus en plus mal à lais

Sandra (État 2)

- 1 C'étais il y a très longtemps à Paris. Un homme qui
- 2 travaillé à l'opéra et qui s'appelé monsieur cachoux ce
- 3 promeme né souvent avec une valise, ~~e~~ Sa femme madame
- 4 cachoux se demandé tout le temps ce qui pouvais bien y
- 5 avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari ~~et de plus en~~* [les lignes 7, 8, 9, sont en remplacement des lignes 5 et 6]
6. ~~plus et elle aller de étais de plus en plus mal à lais~~
7. < mais son mari ce promené toujour
8. avec un révolvér. Pour les voleur et des
9. assassin, avec tout ce qui l'entendé à la télé. >

Sandra (État 3)

<Ca ce passe>

- 1 ~~C'étais il y a très longtemps à Paris. Un hom-~~
- 2 ~~-me qui travaillait à l'opéra et qui s'appe~~
- 3 ~~-lait monsieur cachoux ce promenait souvent~~
- 4 ~~avec une valise. Sa femme madame cachoux~~
- 5 ~~<s'avait ce qu'il y avais dans la valise >~~
- 6 ~~< car c'était le copain de son mari~~
- 7 ~~car son mari trav son mari avait mic des~~
qui lui avait confier > bijoux
- 8 Son mari ce promenait aussi avec un revolver pour
- 9 ne pas avoir peur des voleurs et des assassins avec
- 10 ce qui l'entendait à la télé et à la radio.
- 11 <(il avait des bijoux parce que il l'ai gardait pour son >
- 12 <copain>

On remarquera les hésitations de Sandra sur le rôle de madame Cachoux :
"s Sa femme madame cachoux se demandé tout le temps ce qui pouvait bien y
avoir dans ~~cette~~ la valise de son mari" (états 1 et 2) / "Sa femme madame
cachoux savait ce qu'il y avais dans la valise <car c'était le copain de son mari qui
lui avait confier > (état 3),

tout autant que sur le rôle du mari qui se promène avec un revolver, (comme l'un
des personnages que montre l'image) et/ou qui transporte des bijoux appartenant à un ami (hypothèse 2 fois raturée puis maintenue dans l'état 3). Elle tient le plus grand compte des remarques de son lecteur - pair quand il met en contradiction ce qu'elle dit de ses personnages, ce qu'ils savent ou ce qu'ils ignorent. En fait, le problème est ici celui du point de vue à adopter : Sandra doit-elle tout dire ? ne dire que ce que sait monsieur Cachoux ? ou ce que sait madame Cachoux à l'insu de son mari ? L'ajout pose de nouveaux problèmes de cohérence, ignorés lors de la première écriture : dire ce que montre l'image oblige à réévaluer le scénario, au risque de détériorer ce qui fonctionnait bien.

2.2.3. L'ajout a été utilisé pour introduire des informations manquantes dans l'énoncé

Ainsi, l'ajout du **nom** des personnages, des lieux, des objets cités apparaît-il comme une stratégie fréquente.

L'avant-texte de Stéphanie montre un exemple réussi d'introduction du nom propre : en donnant un nom à ses personnages, Stéphanie focalise progressivement son récit autour de Marco (cf. état 3) dont elle motive le comportement : de "malheureux", il devient "effrayé" (état 3, ligne 31).

Stéphanie (État 3)

- " <l'homme qui était au cimetière>
 29. ~~c'était Marco qu'il avait fouillé.~~ >
 30. Il se promenait en deçu du pont parce
 31. qu'il était ~~malheureux~~ si il n'apportait
 <effrayé>
 32. pas la valise il se ferait tuer. Alors
 33. il était venu se promener pour essayer de
 34. trouver un moyen pour récupérer la
 35. valise. ~~"Il était venu il se promon-ait~~

Par ailleurs, elle explicite, ce que ne peut faire l'image, les actions des personnages, ajouts déjà signalés ci-dessus : pourquoi Marco s'arrête de crier (état 3, l. 6 à 20) :

16. " Puis il arrêta de crier parce que
 17. si quelqu'un l'entendait il
 18. appellerait la police et il ne
 19. pourrait pas essayer de récupérer
 20. la valise. Alors il partie. >"

pourquoi la valise est jetée par-dessus le pont, (état 3, l. 23 à 28) :

- "<Ils arrivèrent au pont >
 23. <et là > Un des deux hommes sorties
 24. de la voiture et lança la valise
 25. par deçu le pont <car un complice
 26. à eux devait la rattrapper. Mais juste
 27. quand il lançait la valise
 28. il entendit une voiture arrivé "...

En revanche, l'avant-texte de Nadia montre que l'ajout (du nom, et d'informations supplémentaires) ne suffit pas, à l'évidence, à donner de la cohérence.

Nadia passe de 12 à 27 lignes entre l'état 2 et l'état 3, pour une même séquence. En fait, comme pour Stéphanie et l'ensemble de la classe, c'est le statut même de son texte qui change : de scénario plus ou moins développé, il devient récit complexe.

Elle cumule deux formes d'ajouts :

- pour essayer de répondre à la nécessité d'identifier les personnages, elle ajoute des noms, mais elle ne sait pas établir le lien de coréférence entre ces noms et les personnages introduits dans les premières lignes du texte,

Nadia (État 2)

1. *"Il était une fois à minuit deux frères*
2. *criminail qui était à la recherche d'une*
3. *valise qui valait 30 000 F. Un jour près*
4. *d'un cimièrè un homme passait par*
5. *là pour poser des tulipes, et les*
6. *deux frères passait par là. Cet homme*
7. *avait trouvé une valise est la pris, "...*

Nadia (État 3)

" < Il y a longtemps >

1. ~~Il était une fois~~ à minuit deux frère<s>
2. *criminail qui était à la recherche d'une*
3. *valise qui valait 30 000 F. Un jour près*
4. *d'un cimièrè un homme passait par*
5. *là pour poser des tulipes. Mais les*
6. *deux frère était là<avec leur voiture pour*
7. *prendre la valise >*
8. *<C'était Mr Brantane . Il avait vu une*
9. *valise est il descenda pour la prendre*
10. *C'était la valise de Mr renoit car il avait*
11. *perdu. "...*

- d'autre part, elle cherche à expliciter les relations entre les objets et les personnages, restés implicites dans son état 2 (ex : à qui appartient la valise, d'ou viennent les 30 000F, qui est monsieur Renoit, etc.)

Nadia (État 3)

< sont arrivé >

21. *Mais voilà les deux Max et Maxim*
22. *et on sorti leur revolver et tuas*
23. *Mr Brantane et prix la valise*
24. *Et il montat dans leur voiture*
25. *avec la valise de Mr renoit . Ils était*
26. *très content . Mr Renoit est le plus*
27. *riche de la ville Pierre-Miolan. >"*

Cependant, il n'est que trop évident que cette stratégie n'est pas "payante" ici. Malgré de menues améliorations locales, ces différents ajouts obscurcissent l'intrigue pour le lecteur, alors même que les relectures des pairs avaient demandé l'explicitation de certains détails. Cette difficulté est encore aggravée par la confusion des marques d'accord sujet/verbe : ces erreurs "orthographiques", d'ordre textuel, révèlent ou entraînent des incertitudes sur le rôle des actants.

2.2.4. Enfin, des stratégies d'ajout dans lesquelles le travail se concentre sur un choix dans l'expression

Cela correspond à une conception "ornementale", purement formelle de l'écrit, que la tradition scolaire appelle "enrichissement" et qui vise l'expression pour elle-même. Mais ici ce type de stratégie apparaît minoritaire. Il affecte surtout les copies dont le scénario était prêt et rédigé à la fin de la 1ère séance, ce qui pourrait signifier que le travail didactique sur l'ajout effectué au-delà a été interprété par l'élève comme devant principalement viser la reformulation (il est d'ailleurs souvent associé au remplacement). L'ajout, en aucun cas, ne règle les problèmes repérés par les pairs.

2.3. Conclusion

L'analyse de ces cas typiques met donc l'accent sur une ambiguïté rencontrée au cours de cette situation n° 1 : le choix didactique d'ajouter (une solution proposée pour résoudre des problèmes de cohérence détectés au cours des séances d'évaluation) a pu apparaître aussi bien comme l'apprentissage d'une opération parmi d'autres propres à la réécriture, que comme la solution à des problèmes très hétérogènes posés dans les textes.

Il ressort de l'étude des brouillons que, dans la majorité des cas, l'ajout n'est pas utilisé de façon gratuite. Il répond d'abord à la nécessité de mettre en cohérence l'image et le texte, et, secondairement, aux remarques du lecteur concernant la cohérence dans l'énoncé. Mais les élèves, en raison de la situation ouverte, ne peuvent hiérarchiser les problèmes à traiter et rencontrent, au moment même où ils ajoutent, de nouveaux problèmes d'écriture.

Pourtant, ce nouvel outil dont s'emparent les élèves agit comme un révélateur : plus large est le champ que l'enseignant a délimité à l'opération d'ajout, plus pertinent et repérable est le choix que l'élève exerce : zone (endroit) du texte, niveau de réécriture (désignation, contenu, expression).

La situation n° 2 que nous présentons ci-après procède d'une tentative didactique inverse : l'ajout y apparaît au contraire comme une opération très guidée affectée à un contenu différencié.

3. SITUATION N° 2 : CIBLER ET GUIDER L'AJOUT

Les élèves de cette classe (3) de CM1 (école *Paul-Eluard 2, ZEP d'Argenteuil*) ont à écrire une suite au roman de Roald Dahl *La potion magique de Georges Bouillon*, dont ils ne savent comment interpréter la fin : une grand-mère sorcière "disparaît" (meurt ? devient invisible ?) sous l'effet d'une potion destinée à la rapétysser. Un texte de départ, issu des propositions orales des élèves sert d'amorce à l'écriture. (Il est présenté au début de la transcription de l'avant-texte de David, en Annexe 2).

Comme dans la situation n° 1, l'entrée dans l'écriture ne reçoit pas de guidage particulier ; les élèves n'ont pas d'autre consigne que de produire une suite répondant aux contraintes sémantiques que comporte le texte-amorce.

Comme dans la situation n° 1, également, les élèves ont parfois besoin de plusieurs séances pour parvenir au terme de leur première rédaction.

3.1. Les interventions didactiques

A l'issue de cette première phase, un tableau d'évaluation est élaboré au cours d'une séance collective orale (voir Annexe 1). Les trois premiers items (*J'ai écrit...*, *J'ai respecté les contraintes...*, *J'ai respecté la structure...*) sont la mise en forme des séances précédentes (séances décrochées) au cours desquelles les élèves ont appris à distinguer "suite" et "série" par des manipulations (tris de textes) appropriées. Les items définissant la cohérence se fondent sur la lecture collective critique d'une copie (celle de David, en Annexe 2) : le lecteur voit le résultat, mais ne sait rien du processus de changement qui a affecté la maisonnée (*"les choses étranges"*) et/ou la grand-mère. La relecture d'un chapitre du roman de Roald Dahl permet de mettre en oeuvre la notion "d'indice pour le lecteur". De l'observation et de la discussion qui s'ensuivent, ressort une "définition" de l'indice, du point de vue du scripteur : *"l'auteur nous permet de comprendre que la grand-mère est une sorcière, sans le dire."*

Les élèves effectuent alors une relecture critériée de leur copie à l'aide de ce tableau qui comporte deux volets. Le volet "Je modifie" permet à chaque élève de faire des propositions de modifications à l'endroit correspondant aux items cochés négativement. Cette relecture a donc permis de mettre en forme et de privilégier deux items qui ont trait aux indices destinés au lecteur et qui posent le problème d'écriture suivant : comment donner une information indirecte ? (l'auteur en sait plus que le lecteur).

La décision du maître intervient alors : le travail de réécriture proprement dite va consister à **ajouter** un paragraphe qui s'inscrit dans l'un des deux items suivants, **selon les manques dominants repérés dans les copies** :

"J'ai donné des indices qui montrent que Grand-Ma est responsable de choses étranges

ou

que Grand-Ma est devenue inoffensive."

Ce paragraphe devra être **inséré dans le texte** issu de l'état 2.

3. 2. Analyse

A partir de l'État 3, le maître détermine donc le champ de la désignation : il s'agit d'**ajouter** un paragraphe qui *donne des indices sur...* (cf. les 2 consignes différentes selon les manques évalués dans les copies.)

Ce travail s'effectue en deux temps.

a) Dans un premier temps, la réécriture est limitée à une zone autonome d'expansion du texte. L'élève a le choix du *contenu de cet ajout*.

Pour 20 élèves sur 24, le contenu de cet ajout est *nouveau*. Les élèves sont contraints par la consigne de trouver un moyen de répondre au problème que pose l'écriture des indices, *et seulement celui-là*. Nous produisons ci-après deux exemples de ces ajouts "autonomes" répondant chacun à une consigne différente.

Le premier (voir Annexe 2, Ajout David) correspond à une véritable rédaction : il s'agit d'une amplification dont on peut penser qu'elle va jouer un rôle sur la suite de la réécriture. C'est une véritable séquence de récit, qui répond exactement à la consigne proposée.

Le second est une tentative pour répondre à la consigne, mais l'élève décrit simplement les effets de la potion sur la grand-mère, au lieu de présenter ces effets sans cause apparente comme une énigme pour le lecteur.

On peut penser qu'il y aurait là matière à un apprentissage spécifique en direction de ce problème d'écriture, et pourtant le dynamisme de la situation d'écriture créé à partir de l'ajout d'un paragraphe va permettre à l'élève de trouver une solution dans l'étape ultérieure (voir au paragraphe b) :

Ajout Gertrude

Consigne : "Écrire un paragraphe dans lequel vous montrerez que Gandma est devenue inoffensive."

Indices

1. *Depuis que Grandma est revenue tous n'est pas devenue*
2. *normal. Grandma ne mange plus les insectes ne parle plus*
3. *de pouvoir magique, d'endroid sombre qui fait peur. Et*
4. *elle dit tous les matins elle dit bonjour, tous les soirs elle*
5. *dit bonsoir. Elle ne donnent plus des ordre et parle*
6. *gentillement. Et voilà pourquoi tout se termine bien."*

b) Dans un second temps, la réécriture consiste à réintégrer ce paragraphe dans le texte issu de l'état 2.

Pour 15 élèves sur 24, l'ajout a des répercussions sur le reste du texte ; tout en respectant l'état du texte de départ, les élèves effectuent des modifications avant et après le point d'insertion du paragraphe d'ajout, aboutissant à une amélioration sensible de leur texte du point de vue recherché : l'écriture de certains indices pour le lecteur. La rédaction du texte dans son entier semble s'effectuer à partir de l'ajout pratiqué ; le travail sur l'ajout aboutit ainsi à une réévaluation générale de leur texte. C'est le cas de Gertrude qui trouve, grâce au paragraphe d'ajout rédigé de façon autonome (voir ci-dessus a) le moyen de donner sens au texte écrit en amont :

Gertrude (État 3)

- "...59. *C'était des fourmis rouge elle ne s'approchaient*
60. *pas elles étaient devenue inoffensive. Georges dit :*
 61. *"J'ai réussi". Le soir même il metta sa potion près du*
 62. *fauteuil de Grandma et près de la cuisinière. Pendant la*
 63. *nuit on voyait la potion magique sur le sol. Tout à coup*
 64. *on voyait des petits pas monter sur le fauteuil et*
 65. *redescendre pour se diriger vers la cuisine. L'ombre*
 66. *grossissaient. Elles étaient aussi maigre que Grandma. Elle*
 67. *monte sur la cuisinière. L'ombre grossissait, grossissait .*
 68. *Et tout à coup Grandma apparaît en train de se faire une*
 69. *tasse de thé. Elle cria : "Mince j'ai repris ma forme"*

70. *Tout le monde descendit et virent Grandma. "Grandma"*
 71. *dit Mme Bouillon. "Ne bougè plus" répondit Grandma*
 72. *sinon je te transforme en grenouille. La mère de Georges*
 73. *avança quand même. Grandma dit une formule magique*
 74. *mais ça ne marchait pas. Elle était devenue inoffensive . "*
- [ici, se place le paragraphe d'ajout présenté en a), qui clôt le texte.]

La copie de David (Annexe 2) est représentative d'élèves pour lesquels la réécriture s'effectue en fait tout au long du parcours. David, guidé par la consigne de réécriture, parvient à réutiliser le premier état de son texte et y intègre des apports retravaillés. Il y a augmentation continue de son texte.

Pour certains élèves de ce groupe (6), *le paragraphe d'ajout est tellement important quantitativement et qualitativement qu'il recouvre entièrement l'état précédent* lors de la dernière réécriture.

Pour une très faible part des élèves (3 sur 24), *l'ajout est une version parmi d'autres* : ces élèves ont déjà modifié entièrement leur texte entre l'État 1 et l'État 2. Mais le fait de produire un ajout indépendant entre l'État 2 et l'État 3 ne les conduit pas pour autant à intégrer celui-ci à l'une des versions précédentes. Au contraire, lors de la rédaction de l'État 3, ils produisent une version encore inédite, et qui ne tient pratiquement aucun compte de l'ajout pratiqué juste avant.

Pour 6 élèves sur 24, *l'ajout produit entre l'État 2 et l'État 3 n'a aucun effet sur la rédaction finale* ; soit les élèves recopient l'État 2 avec cette "greffe" sans modification, soit l'ajout rédigé indépendamment est réduit à deux ou trois lignes dans la rédaction finale.

3.3. Conclusion

Il semble que l'intervention didactique de réécriture (faire écrire un paragraphe indépendant pour le réinsérer comme "ajout" dans le texte) ait permis le déclenchement d'un processus de révision plus général. C'est en tout cas ainsi que nous interprétons le fait que le paragraphe d'ajout ait entraîné un "effet en retour" sur le reste du texte pour une proportion importante d'élèves (15/24), les conduisant à des ajouts non requis par la consigne.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les deux classes observées ont fait l'objet d'un enseignement-apprentissage qui visait à les familiariser avec un savoir-faire propre à la réécriture : utiliser l'opération d'ajout dans la production d'écrits de fiction afin de répondre à un (des) problème(s) d'écriture. Nos analyses nous conduisent à éclaircir les conditions et les problèmes posés par cet apprentissage.

L'ajout a été présenté ici selon trois utilisations didactiques différentes : comme une opération de réécriture découverte en "relecture", parmi d'autres possibles (dans la situation n° 1, les élèves découvrent les possibilités syntagmatiques et paradigmatiques de la chaîne écrite en comparant deux versions d'un même texte) ; comme un geste technique de réécriture qui règle un problème nommé par l'évaluation mais non *traduit* en termes de réécriture (situation de

l'ajout libre) ; enfin, la situation n° 2 l'a utilisé comme un artefact permettant de régler un problème d'écriture *identifié et redéfini*. Il a fallu en effet que soit traité d'abord de façon autonome le problème d'écriture pour que le paragraphe d'ajout devienne en lui-même l'objet d'une habileté spécifique : insérer un ajout dans un texte.

Comme le montre la situation n° 2, l'efficacité de l'ajout dépend de la précision avec laquelle est désigné non seulement le problème d'écriture mais aussi sa traduction en termes d'effectuation par les élèves : contenu de l'ajout, zone du texte concernée par exemple. Mais dire qu'un problème d'écriture peut être "désigné" et surtout "traduit" pose en fait toutes sortes de difficultés. Il est bien souvent impossible, dans la fiction notamment, de désigner le problème d'écriture en termes de bi-univocité lecture/écriture. En effet, les problèmes qui se posent au décodage (un problème d'incohérence que perçoit bien le lecteur qui révise son texte, comme dans la situation 1) ne se posent pas de la même façon à l'encodage. À l'encodage, le problème d'écriture cesse d'être désignable de façon simple, tant la cohérence, par exemple, peut se marquer de façons différentes, diffuses dans tout le texte.

C'est alors à l'enseignant de faire un choix. Ou bien son travail se concentre sur la désignation la plus précise possible du problème d'écriture, par exemple comment donner des indices au lecteur ou comment introduire le nom d'un personnage dans l'énoncé, et le travail de révision se comprend comme un apprentissage des différents moyens de résoudre ce seul problème d'écriture. Des solutions peuvent être apportées en termes d'opérations de réécriture, comme le fait d'ajouter un paragraphe spécifique à ce problème et de le réinsérer dans le texte, ce qui permet de traiter "en retour" l'ensemble du texte et d'opérer sur lui les modifications rendues nécessaires par l'insertion ; mais le recours à ces opérations n'est pas l'objet de l'apprentissage ; c'est ce qu'a bien montré la situation n° 2. Ou bien l'enseignant part de l'opération de réécriture pour régler un problème diffus détecté à la relecture et l'opération devient en elle-même un moyen d'investigation. C'est ici l'exemple de l'ajout libre dont la fonction est de permettre à l'élève la rencontre et la résolution partielle de problèmes d'écriture jusque là inconnus.

NOTES

- (1) Voir dans ce numéro le modèle des compétences de révision-réécriture proposé par Maurice MAS. Notre travail s'inscrit dans la partie centrale consacrée aux savoir-faire.
- (2) Classe de Nicolas CHONIK.
- (3) Classe de Loïc MARTIN.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FABRE, C. (1987 a) : *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*, Thèse d'État, Paris, Université René Descartes, Paris V.
- FABRE, C. (1987 b) : "La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires" dans *Études de Linguistique Appliquée*, n° 68, pp 15-39, Didier.
- FABRE, C. (1988) : "Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers", dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 71, pp 51-62, Didier.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Céditel-L'Atelier du texte, Grenoble.
- MATSUASHI, A., GORDON, E. (1985) : "Revision, addition and the power of the unseen text", Freedman ed., *The Acquisition of Written Language Revision*, Norwood, cité par FABRE C., 1990.
- BISAILLON, J. (1991) : "Les stratégies de révision comme objet d'enseignement", dans *ENJEUX* n° 22, mars, pp 39-54, Namur.
- REY-DEBOVE, J. (1982) : Pour une lecture de la rature dans *La genèse du texte : les modèles linguistiques*. Éd. CNRS.
- RILLIARD, J., SANDON, J.-M. (1989) : "Découvrir le système de la langue en produisant des textes", *Repères* n° 78, pp 63-81.

ANNEXE 1

GRILLE AJOUT		Oui	Non
J'ai écrit : Une histoire		*****	*****
Un squelette		*****	*****
J'ai respecté les contraintes liées à une suite.		*****	*****
* Prolongement de l'histoire précédente.		*****	*****
* Présence des mêmes personnages.		*****	*****
* Continuité du contexte.		*****	*****
J'ai respecté la structure définie par le texte amorce.		*****	*****
* Grandma est invisible.		*****	*****
* Il se passe des choses étranges.		*****	*****
* Georges prépare une nouvelle potion.		*****	*****
* Grandma deviendra-t-elle inoffensive.		*****	*****
J'ai respecté la cohérence du texte.		*****	*****
* J'ai fait une liaison avec le texte précédent.		*****	*****
* J'ai décrit les faits inexpliqués.		*****	*****
* J'ai donné des indices qui nous montrent que Grandma est responsable des choses étranges.		*****	*****
* J'ai expliqué pourquoi Georges voulait rendre Grandma inoffensive.		*****	*****
* J'ai expliqué pourquoi Georges a fabriqué une nouvelle potion.		*****	*****
* J'ai décrit une nouvelle potion.		*****	*****
* J'ai expliqué comment Georges a fait boire la potion à Grandma alors qu'elle était invisible.		*****	*****
* J'ai expliqué l'attitude de Grandma lorsqu'elle a bu la potion.		*****	*****
* J'ai donné des indices qui montrent que Grandma est devenue inoffensive.		*****	*****

Je modifie.

ANNEXE 2

David (État 2)

[Texte-amorce unique qui permet d'enclencher le récit]

Avec la disparition de Grand-ma, vous pensez que tout est redevenu normal chez M. et Mme BOUILLON.

Et bien, pas du tout!

Une série de faits inexplicables trouble à nouveau la tranquillité de la petite ferme.

Georges trouvera-t-il une nouvelle potion magique capable de rendre Grand-ma inoffensive pour toujours ?

1. "Mme Bouillon resta la main plate Grandma se
2. ratatinai de plus en plus vite. Georges dit à sa
3. mère ne bouge surtout pas, je vais-~~ai~~
4. préparé une autre potion magique pour la
5. refaire grandire comme avant. Gorge
6. entra dans la maison et pris le chaudron
7. ~~il pris plusieurs ingrédients~~. Et les vida tout les
8. ingrédients dans le chaudron. Gorge
9. a fini la potion il pris Grandma et lui donna
10. une dose de la potion. Grandma repris sa
11. taille normale. Grandma était devenu
12. plus gentille quand elle ne voulait pas
13. subir une 2ème aventure

FIN. "

Ajout David

Consigne : "Écrire un paragraphe dans lequel vous montrerez que Grandma est responsable de choses étranges."

Indices

1. "Gorge alla dans la cuisine et voulu prendre
2. une petite tasse de thé mais il y avait plus de
3. thé. Gorge alla dans le salon et sassi
4. sur le vieux fauteuil de grandma mais il était tout
5. mouillé. Gorge alla devant la porte du hangar
6. pour prendre le seau qu'il avait rempli
7. d'insecte ~~araigné~~, araigné, chenille,
8. limaces, punaises, scarabées, hanneton, perce-oreille
9. mais il y avait plus rien dans le seau que

10. Gorges avait remplis. Mais cela est rien paraport a
11. ce qu'il se passe ~~de~~dehors, les animaux
12. devenaient touse fou ils avait mangé du chou
13. avec des limaces et des chenille.
14. Les mouton, les poule, les chevaux, et les
15. chèvre était touse alonge sur le ~~de~~ dau
16. et se gataire le vantre rien a fait ont
17. ne pouvait pas les soigné ?Gorge se doutais
18. de quelque chose, il savait que grandma
19. aimait le thé et aimait faire mangé du chou
20. ou ~~sa~~ autre avec des limace et des chenille.
21. Et aime les insecte. "

David (État 3)

[Le début du texte reprend l'état 2 jusqu'à la ligne 6]

7. "Il ouvrit un autre placar et pris tout les ingrédien
8. qui lui tomba sous la main. sel, poivre,
9. patte, sause au champignon, ect ect ect.
10. Il monta les escalier et ouvri la porte de
11. la sale de bain et pris tous les ingrédien
12. dentifrice-savon, champoin, ect ect ect
13. Il vida tous les ingrédien dans le chaudron
14. Gorge a fini la potion.

[Ici se place l'ajout qui est recopié intégralement, avec quelques modifications de forme (graphies), puis le texte continue] :

37. <et tout à coup George entendi une
38. voi qui disait
39. "Je suis là"
40. "Qui est tu ? et où est-tu" ?
41. "Je suis là devant toi"
42. "mais où je ne te vois pas. 3
43. "Je suis a ~~ta~~ tes pier. "
44. "Ces toi grandma!"
45. "Oui s'est moi. ">

[ici se place le texte de l'Etat 2, des lignes 8/9 à la fin.]

ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ET RETOUR SUR LE TEXTE (1)

Joaquim DOLZ, FPSE, Université de Genève
Auguste PASQUIER, Service du français, DIP, Genève

Résumé : Depuis quelques années, nous proposons des séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'argumentation à l'école primaire. Ces séquences comportent une série d'ateliers d'apprentissage relatifs à certaines dimensions communicatives et langagières spécifiques à l'argumentation. Elles ont été expérimentées pour évaluer les effets de ces nouveaux instruments pédagogiques sur les capacités des élèves lors de la réécriture d'un texte argumentatif. Les résultats de cette recherche montrent l'influence des activités relatives aux contenus spécifiques à l'argumentation sur l'évolution de l'écriture des élèves.

La recherche dont nous allons faire état s'inscrit dans le cadre d'une série de travaux conduits à Genève pour évaluer les effets, sur les productions écrites des apprenants, d'un enseignement systématique et intensif de différents genres discursifs (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991 ; Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991 ; Dolz, 1992 ; Schneuwly, 1992). Les résultats de ces recherches, qui visaient le récit historique, le genre explicatif-documentaire et la description, ont permis de mettre en évidence des améliorations significatives, après l'enseignement, dans deux activités : la révision de la première version d'un texte écrit par les élèves, puis la réécriture d'un nouveau texte à partir de la même consigne ou d'une autre consigne proche de la première. Ces progrès sont spécifiques à chacun des genres discursifs enseignés, ils concement en priorité les dimensions abordées dans les séquences didactiques expérimentées (soit les aspects communicatifs et de gestion de la textualisation, soit les aspects associés à la planification et à l'utilisation du schéma textuel), mais montrent également, pour un petit nombre d'élèves, des améliorations liées à des transferts ponctuels de certaines dimensions travaillées explicitement sur d'autres dimensions textuelles pour lesquelles les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement. Ainsi, certains élèves ont progressé dans l'organisation du texte grâce au travail réalisé sur certaines unités linguistiques, les temps du verbe, par exemple.

L'objectif de la recherche que nous présentons ici est de déterminer dans quelle mesure des élèves de 11-12 ans réalisent une tâche de réécriture, en d'autres termes dans quelle mesure ces élèves sont capables d'améliorer un texte argumentatif écrit grâce à un enseignement intensif relatif à différentes dimensions du discours argumentatif, organisées dans une séquence didactique.

Il est généralement signalé que les jeunes élèves ne parviennent que tardivement et difficilement à réviser et à réécrire leurs premières productions. Nous essaierons de montrer que la révision et la réécriture sont possibles à condition

qu'un enseignement ait été organisé à propos des problèmes d'écriture typiques des élèves de cet âge et qui ont été décrits par diverses études développementales.

1. UN ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE DE L'ARGUMENTATION

Dans cette recherche, le choix du discours argumentatif n'est pas innocent. Habituellement, l'école donne la priorité aux textes narratifs ; ensuite seulement est abordé le travail sur les débats d'opinion. L'usage veut encore que l'enseignement de l'argumentation soit introduit au plus tôt en fin de scolarité obligatoire (15 ans). L'hypothèse sous-jacente à une telle ordonnance de l'enseignement est que les textes narratifs sont accessibles aux élèves alors que l'explication et l'argumentation sont des formes plus (ou trop) complexes. Nous contestons cette hypothèse (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1994 ; Dolz, à paraître) et proposons depuis quelques années un enseignement de l'argumentation dès les premiers degrés de l'école primaire.

En fonction d'un modèle de référence (Schneuwly, 1988 ; Dolz, à paraître) distinguant situations d'argumentation (contextualisation), planification et textualisation, nous proposons de travailler un certain nombre de problèmes d'écriture des élèves relatifs à ces trois niveaux.

1.1. Paramètres contextuels

Au premier niveau, nous proposons une réflexion sur les paramètres contextuels qui opposent l'argumentation à d'autres types de discours : le but général (convaincre, modifier les dispositions de l'auditoire) ; l'objet de la controverse (conflit de valeurs où plusieurs réponses sont possibles) ; le but social spécifique (orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments) ; le lieu social (le tribunal, certaines rubriques de journaux, etc.) ; les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire.

1.2. Planification

Concernant la planification de l'argumentation, nous nous sommes servis de deux procédés complémentaires. D'une part, nous avons retenu le modèle de Toulmin (1958) comme un schéma procédural susceptible de caractériser la technique suivie par le producteur d'un texte pour développer un argument, c'est-à-dire pour apporter une justification à une assertion qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Développer un argument pour Toulmin suppose assurer le passage entre les "données", constats supposés admis par l'interlocuteur (*En football, l'Espagne a toujours vaincu la Suisse*), et une "conclusion", opinion que l'argumentateur voudrait avancer (*Pour le prochain match, la Suisse vaincra l'Espagne*). Ceci se fait grâce à l'étayage par une série de raisons et de justifications (*L'Espagne s'est considérablement affaiblie ces dernières années. La Suisse, au contraire, dispose d'une équipe soudée et de footballeurs remarquables.*), ce qui constitue, selon cet auteur, le "support". D'autre part, nous

avons proposé un travail spécifique sur deux circuits d'argumentation contrastés (Boissinot et Lasserre, 1989) pour familiariser les élèves avec les diverses possibilités de planification de la totalité de leurs textes.

1.3. Textualisation

Concernant la textualisation, nous avons choisi d'aborder un certain nombre d'unités linguistiques et de formules expressives caractéristiques de l'argumentation : l'emploi des pronoms/adjectifs personnels de 1^{ère} et 2^{ème} personne pour exprimer l'avis personnel (*à mon avis*, etc.) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (*vous conviendrez avec moi*) ; les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations) ; les locutions modalisatrices (indicateurs de force - certitude, nécessité et probabilité - et de restriction d'une conclusion) ; les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre) ; les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité ; les expressions servant à formuler des objections (*il se peut que, je doute que, méfiez-vous*, etc.) et pour contredire ; la mise à distance par le mode conditionnel ; les tournures concessives.

1.4. Interactions entre les trois niveaux

Nous proposons un va-et-vient constant entre ces trois niveaux d'activités (contextualisation, planification et textualisation). Ces différentes dimensions ont été intégrées dans une séquence didactique qui s'organise selon les principes suivants.

Dans un premier temps, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un projet d'écriture. Il met en place une situation d'argumentation. Ce projet justifie aux yeux des élèves l'écriture du texte qui leur est demandée et leur permet de prendre conscience de la relation entre la situation d'argumentation et le texte.

Dans un deuxième temps, les élèves produisent un premier texte qui permet d'identifier certains problèmes d'écriture et de choisir les dimensions argumentatives à travailler en classe ainsi que les types d'activités d'apprentissage qui pourraient être réalisées (2). Ce travail permet de négocier avec les élèves les objectifs à atteindre. Le projet d'écriture se complète ainsi d'un projet d'apprentissage destiné à mettre en évidence le pourquoi des ateliers et des activités d'apprentissage (3).

Dans un troisième temps, les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses : débats oraux, analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation. Pratiquement dans tous les modules didactiques de la séquence d'enseignement, on propose un travail sur les unités linguistiques du français en rapport avec les stratégies argumentatives. A la fin de chaque atelier, les élèves sont amenés à faire, à l'aide de leurs propres mots, des constats concernant certaines dimensions du texte argumentatif.

Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les élèves élaborent collectivement une liste de contrôle. Ils notent, en fonction des principaux constats réalisés, une liste d'éléments qui pourraient les aider à transformer leur texte, par exemple : 1) *J'utilise une formule d'interpellation pour m'adresser au destinataire* ; 2) *Je commence par dire à propos de quoi j'écris* ; 3) *Je donne mon opinion sur la décision à prendre* ; 4) *Je précise à quel titre je donne cette opinion* ; 5) *Je donne au moins trois arguments pour justifier mon opinion* ; 6) *Je prends en considération le point de vue de mes adversaires* ; 7) *Je relie les arguments à l'aide d'organisateur* ; 8) *Je fais des concessions à mon adversaire pour obtenir ce qui me semble le plus important* ; etc. Ensuite, ils révisent leur première version, puis la réécrivent, la version corrigée étant présente ou non (4). La comparaison de la production initiale et finale permet à l'élève de prendre conscience des progrès accomplis.

1.5. La séquence didactique

La séquence didactique (Dolz & Pasquier, 1993) est constituée de dix ateliers d'une heure et demie d'enseignement. Le schéma 1 résume les modules d'activités.

Schéma 1. Plan de la séquence didactique sur le discours argumentatif

1. Reconnaître un texte argumentatif parmi d'autres textes.
2. Analyser les caractéristiques d'une situation d'argumentation.
3. Classer des arguments ; trouver la position et l'auteur des arguments.
4. Donner une opinion personnelle et la défendre ; tenir compte du point de vue de l'autre.
5. Développer des arguments.
 - 5.A. Formuler une conclusion en accord avec les raisons évoquées.
 - 5.B. Renforcer ou nuancer la conclusion (emploi d'expressions de probabilité et de certitude).
 - 5.C. Élaborer des raisons pour faire accepter une conclusion à un destinataire particulier.
 - 5.D. Expliciter l'articulation entre les raisons et les conclusions à l'aide d'organisateur textuels.
 - 5.E. Développer un argument par un témoignage personnel.
6. Mettre en doute des opinions ; s'opposer /formuler des objections.
7. Contester l'opinion d'une autorité.
8. Négocier : utiliser des formules de politesse et faire des concessions.
9. Suivre différents circuits argumentatifs.
10. Élaborer une liste de contrôle pour la révision de textes argumentatifs.
 - 10.A. Identifier des maladresses dans des textes d'autres élèves.
 - 10.B. Élaborer une liste de contrôle pour la révision de la production initiale.

2. DISPOSITIF DE RECHERCHE

2.1. Groupes expérimentaux et groupes contrôle

Pour tester les effets de notre séquence didactique sur les capacités de l'élève à réviser/réécrire un discours argumentatif, nous avons utilisé un des paradigmes classiques de la recherche en pédagogie expérimentale : constitution de groupes expérimentaux et de groupes-contrôle ; application d'un pré-test destiné à évaluer les capacités argumentatives initiales des élèves ; réalisation contrôlée de la séquence didactique ; application d'un post-test évaluant les effets de la séquence didactique lors de la réécriture.

2.2. Consignes

Les deux consignes explicitant les situations d'argumentation ont été présentées aux élèves comme des jeux de simulation et conduisent à deux genres argumentatifs : judiciaire et délibératif. Le premier suppose un duel entre un accusateur et un accusé, représenté par son défenseur, et relève des institutions judiciaires et de son administration. Le second genre renvoie à l'examen et à la discussion des solutions possibles d'un problème en vue d'une prise de décision.

Consigne 1 : Prends le rôle de l'avocat (5) de la défense et rédige une plaidoirie pour défendre Jean Holtzer (un fait divers présente les faits délictifs reconnus par l'accusé). Tu peux invoquer les aspects les plus positifs de sa vie et les circonstances qui pourraient atténuer sa faute. Le but de ta plaidoirie est de faire bénéficier Jean Holtzer de la bienveillance des jurés et de diminuer ainsi sa peine.

Consigne 2 : Arcos est un village d'Amérique Centrale avec beaucoup de problèmes... (un schéma présente les principaux problèmes d'Arcos). Le maire réunit les conseillers de la commune pour décider du partage du budget annuel. Il demande à chacun de rédiger un rapport pour défendre son projet. Imagine que tu es le conseiller chargé des transports. Justifie l'importance pour ton village, du développement de ton secteur. Fais en sorte que ton projet soit considéré, par le maire, comme prioritaire .

2.3. Plan expérimental

Pour chaque genre argumentatif, nous avons affecté 20 élèves de 11-12 ans issus de différentes classes du canton de Genève (Suisse). Le plan expérimental se présente de la manière suivante :

Groupe exp. GE1	Groupe exp. GE2	Groupe-contrôle GC1	Groupe-contrôle GC2
genre judiciaire (issus de 3 classes)	genre délibératif (3 classes)	genre judiciaire (2 classes)	genre délibératif (2 classes)
Séquence didactique		Enseignement normal	

Les sujets de tous les groupes ont été soumis chacun à un prétest et à un post-test identiques, mais seuls les élèves des deux groupes expérimentaux (ci-après, GE) ont suivi la séquence didactique. Nous nous sommes assurés, par des séances de travail préalables et par l'observation de l'enseignement effectif, que tous les enseignants suivaient de manière similaire tout ce qui était prévu par la trame de cette séquence didactique. Pendant la même période, un enseignement traditionnel du français a été dispensé aux élèves des groupes-contrôle (ci-après GC (6)). Lors du post-test, les élèves révisent la production initiale à l'aide de divers types de notations (flèches, astérisques, effacements, inversions, etc.) proposées par le chercheur, puis en réécrivent une nouvelle version.

2.4. Critères d'analyse des données

Les textes et les brouillons produits par les élèves avant et après la réalisation des séquences didactiques ont été recueillis et analysés à l'aide d'une grille d'analyse. Parmi les informations recueillies, nous avons retenu trois catégories d'informations :

- des mesures globales du texte (par exemple, longueur des textes et nombre d'arguments utilisés) ;
- l'emploi d'unités linguistiques et d'expressions caractéristiques du texte argumentatif ;
- la présence de certaines marques argumentatives qui se sont révélées pertinentes, dans d'autres travaux (cf. Golder, 1992), pour cerner la capacité des élèves à mettre en oeuvre les opérations d'étayage et de négociation. Ces catégories se sont révélées, dans l'ensemble, de bons indicateurs pour évaluer les objectifs marqués par la séquence didactique, en particulier pour ceux qui relèvent des capacités des élèves à apporter des améliorations à leur production initiale. La comparaison des catégories analysées dans les différents groupes s'effectue à l'aide d'une analyse de la variance.

L'hypothèse de notre recherche est que les élèves de 11-12 ans, soumis à une séquence didactique portant sur les dimensions qui leur posent des problèmes d'écriture, parviennent à réviser et réécrire un texte initialement écrit par eux-mêmes en y apportant des améliorations. Les élèves n'ayant pas suivi le même enseignement ne montrent pas les mêmes capacités.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1. Les variations de taille des textes

Conformément à notre hypothèse, les élèves ayant suivi la séquence didactique révisent de manière assez importante la première version de leur texte et réécrivent une version plus longue. Lors du prétest, les élèves rédigent une argumentation d'une longueur moyenne de 144 mots, le rapport délibératif étant en moyenne un peu plus long aussi bien pour le GE que pour le GC. On note un accroissement des textes de 131.7 à 292.9 mots pour le genre judiciaire et de 149.4 à 217.1 pour le genre délibératif. Ces nouvelles versions ont en moyenne

160 et 67 mots de plus que lors du prétest. La révision et la réécriture réalisées par le GC ne comporte pas des variations significatives de la taille des textes.

3.2. Évolution du nombre et du type d'arguments (étayage et négociation)

Globalement, les élèves sont déjà capables, avant la séquence d'enseignement, de justifier leur point de vue avec 3 ou 4 arguments. On note cependant, entre le prétest et le post-test, un accroissement significatif du nombre d'arguments, et ce, dans les deux groupes expérimentaux. Toutefois, cette augmentation est beaucoup plus marquée pour le genre judiciaire, de 3.7 à 6.3 arguments en moyenne, que pour le genre délibératif, de 4.7 à 5.5 arguments ($F = 73.3$; $p = .0001$). Dans la production initiale du genre judiciaire, les arguments sont principalement des jugements de valeur (et des axiologisations) relatifs aux événements relatés dans la consigne lue aux élèves. Dans le genre délibératif, les arguments sont généralement des *topoi* (par exemple : un sentier en mauvais état représente un trajet trop long et trop dur pour être fait à pied). Après la séquence didactique, le nombre moyen d'arguments pour les textes judiciaires du GE est non seulement deux fois plus important, mais, comme nous le verrons par la suite, le type d'argument est bien différent de celui du prétest. L'augmentation est moins importante pour les textes délibératifs du GE mais également significative car pratiquement tous les élèves utilisent au moins un nouvel argument.

Les argumentations rédigées lors du prétest se caractérisent par un faible étayage des arguments présentés. 65 % des arguments ne sont pas justifiés ; les élèves juxtaposent des thèmes à l'appui d'une conclusion. L'étayage est particulièrement pauvre pour le genre délibératif (19 % d'arguments étayés pour le GE et 23 % pour le GC). En revanche, la situation judiciaire se révèle plus favorable à l'emploi d'arguments étayés. Malgré sa complexité, elle permet, dès le départ, un jeu d'enchaînement des énoncés à l'appui d'une conclusion (63 % d'arguments étayés pour le GE et 42 % pour le GC). Le nombre brut et la proportion d'arguments étayés augmentent significativement après la séquence d'enseignement (7) particulièrement pour les élèves du GE ayant rédigé le texte délibératif (de 19 % à 60 %), l'augmentation reste limitée pour les autres élèves (de 63 % à 76 %).

Contrairement à ce qui se passe avec les arguments étayés, le nombre d'arguments anticipant la position contraire et essayant une négociation avec l'adversaire est, avant la séquence didactique, plus important dans le genre délibératif que dans la situation judiciaire (respectivement 2 et 0.3 arguments en moyenne). Certaines plaidoiries contiennent des arguments plutôt favorables au procureur, ce qui s'explique en partie par la difficulté des élèves à faire abstraction des convictions morales personnelles pour adopter le rôle du défenseur, à se distancier suffisamment par rapport au texte produit. Il semble plus facile pour les élèves d'anticiper la position contraire dans le cas du genre délibératif.

L'accroissement de la proportion d'arguments de négociation est plus élevé pour le GE en situation judiciaire (de 6 % à 46 %) que pour l'autre GE (de 38 % à 61 %) dont la première version du texte adressée au maire d'Arcos comportait

déjà, comme nous venons de le signaler, un certain nombre d'arguments anticipant la position de l'adversaire. Chez les élèves du GC, en revanche, nous n'observons que de faibles variations (facteur GROUPE : $F = 10.8$, $p. = .0001$; facteur SÉQUENCE DIDACTIQUE : $F = 31.2$, $p. = .0001$) ; interaction des deux facteurs : $F = 17.3$, $p. = .0001$).

3.3. Introduction explicitant le but de l'argumentation, formules de politesse et évocation du destinataire du texte

Le degré de décentration de l'élève et celui de prise en considération du destinataire du texte ont été étudiés à l'aide de trois indicateurs correspondant à des dimensions travaillées dans la séquence didactique : présence d'une introduction explicitant le but de la rédaction du texte, présence de formules de politesse dans l'introduction et/ou dans la clôture du texte adressées au destinataire et évocation explicite du destinataire du texte. Les résultats sont regroupés dans le tableau 1.

	INTRODUCTION		FORMULES. de polit. intr.		FORMULES. de polit. finales		ÉVOCATION du destinataire	
	Prétest	Post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test
GE1	.15	1.00	.15	.95	.30	.80	.50	1.00
GE2	.30	.85	.55	.90	.25	.65	.50	1.00
GC1	.35	.35	.15	.15	.15	.15	.15	.15
GC2	.30	.30	.25	.25	.25	.40	.65	.65
Total	.28	.62	.24	.51	.23	.45	.44	.64

Tableau 1 : Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés.
1 : genre judiciaire ; 2 : genre délibératif.

Pour la présence dans les textes d'une introduction thématique, les deux GE obtiennent, lors du post-test, des scores supérieurs à ceux des GC ($F = 99.3$, $p. = .0001$). Le simple ajout d'une introduction lors de la réécriture (*Ce rapport concerne la répartition du million que nous avons reçu. Richard, 11 ans ; Nous sommes ici aujourd'hui pour décider du sort de Monsieur Jean Holtzer, Isabelle, 12 ans*) facilite la recevabilité du texte de l'élève.

La présence de formules de politesse au début et/ou à la fin du texte augmente dans des proportions semblables, preuve que l'ensemble des élèves des GE a compris l'importance de la politesse comme stratégie persuasive, ce qui était l'objet d'un module d'enseignement.

Quant à l'évocation du destinataire dans les textes, nous observons une variation lors de la réécriture uniquement pour les élèves des GE et ce dans les mêmes proportions (prétest : 50 %, post-test : 100 %). Les élèves des GC n'évoquent pas d'une situation de production à l'autre (prétest : 15 % et 65 % ; post-test : 15 % et 65 %).

Ainsi 50 % et 80 % des élèves des GE modifient leur texte en fonction des apprentissages réalisés dans le sens d'une plus grande décentration et d'une prise en compte du destinataire, et cela, indépendamment du genre argumentatif produit. En revanche, les élèves des GC n'apportent que de rares corrections, relatives essentiellement à l'orthographe et au vocabulaire (recherche d'un mot plus juste).

3.4. L'usage des unités et des expressions linguistiques

Pour l'analyse des unités linguistiques (organisateur textuels, modalisations et verbes conjugués au conditionnel), nous avons considéré la présence ou l'absence de chacune des catégories ainsi que la diversité des unités produites comme indicateurs suffisants du degré de complexité linguistique des argumentations des élèves.

En ce qui concerne les organisateurs causaux (*parce que, puisque, étant donné que, en supposant que, car...*), le taux de présence lors du prétest est de 64 % pour l'ensemble des groupes. Cela signifie que la plus grande partie des textes présentent au moins un étayage de causalité marqué par un organisateur pour justifier la position de l'argumentateur, avant la réalisation de la séquence d'enseignement. Toutefois, le taux de textes présentant un organisateur de cause augmente significativement pour les deux groupes expérimentaux (de 50 % à 75 % et 75 % à 85 % ; $F = 4.03$; $p = .04$). En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (*donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, alors, en conséquence, en conclusion, au total, c'est pourquoi, ceci dit*), l'accroissement est plus clair (de 35 % à 65 % et de 60 % à 80 % ; $F = 8.33$; $p = .005$). A noter dans les deux cas une diversification des unités utilisées aussi bien pour marquer les raisons que les conclusions et une diminution de la récurrence de *parce que* et *alors*.

Lors du prétest, la proportion d'élèves employant au moins une modalisation de certitude (*il est clair que, absolument, il est irréfutable que, il est indiscutable, sans doute, etc.*) et/ou de probabilité (*il me semble que, probablement, vraisemblablement, il est possible que, etc.*) est de 24 %. La fréquence pour les deux groupes expérimentaux augmente fortement (de 30 % à 80 % pour le genre judiciaire et de 25 % à 50 % pour le genre délibératif). En général, les modalisations sont utilisées pour renforcer ou atténuer les jugements de la conclusion avancée. Les argumentations du post-test présentent de ce point de vue un caractère plus nuancé. Les positions prises sont moins tranchées et se prêtent à la discussion avec un éventuel contradicteur.

La situation délibérative projetée vers le futur se prête plus facilement à l'usage de l'organisateur SI (*Si nous construisons la route, nous ...*) que la situation judiciaire (20 % contre 45 % pour les GE ; 25 % contre 70 % pour les GC). Ceci ne doit pas cacher l'accroissement du taux de présence de SI pour les deux GE : de 20 % à 40 % pour le genre judiciaire ; de 45 % à 65 % pour le genre délibératif ($F = 4.9$; $p = .029$). L'évolution de la présence de verbes conjugués au conditionnel après la séquence didactique est relativement semblable (de 35 % à 65 % et de 60 % à 80 % ; $F = 8.33$; $p = .005$).

3.5. Autres expressions indices de complexité de l'argumentation

Le tableau 2 regroupe les quatre indicateurs que nous avons retenus comme indices de marquage linguistique de la négociation : les expressions de prise en charge de la position de l'auteur (*de mon point de vue*) ; les expressions pour mettre en cause un éventuel contradicteur (*Contrairement à... Je doute que... Vous prétendez, etc.*) ; les expressions concessives (*Oui, je vous accorde... mais...*) ; les expressions pour impliquer explicitement le destinataire (*Méfiez-vous, Je vous conjure..., Vous conviendrez avec moi...*). Parmi ces expressions, les premières et les dernières sont celles qui ont un taux de présence le plus élevé lors de la première écriture où environ 50 % des élèves prennent spontanément en charge leurs positions et spécifient qu'il s'agit de leur point de vue personnel (*Selon moi, je pense que, etc.*) ; le même pourcentage essaie d'impliquer le destinataire. Par contre, les expressions concessives et/ou les expressions de mise en cause d'un éventuel contradicteur sont assez rares (28 % et 6 % respectivement au prétest).

	Expressions de prise en charge		Exp. pour mettre en cause le contradicteur		Exp. concessives		Exp. pour impliquer le destinataire	
	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test
GE1	.55	1.00	.10	.35	.35	.80	.50	1.00
GE2	.50	1.00	.05	.47	.15	.55	.60	1.00
GC1	.55	.55	.10	.10	.35	.35	.15	.15
GC2	.55	.60	.00	.00	.30	.30	.65	.65
Total	.54	.77	.06	.23	.28	.51	.47	.64

Tableau 2 : Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

Les effets de la séquence didactique sont très nets pour les quatre indicateurs signalés. 100 % des élèves des GE marquent la prise en charge énonciative de leurs assertions au moins une fois ($F = 34.8$; $p. = .0001$) et impliquent directement le destinataire dans leur texte ($F = 31.4$; $p. = .0001$). En ce qui concerne la mise en cause du contradicteur, l'accroissement est moins important mais également significatif (de 10 % à 35 % pour E1 et de 5 % à 47 % pour E2 ; $F = 12.9$; $p. = .0006$). Quant aux tournures concessives avec la trace de la prise en compte de la position d'un éventuel contradicteur, l'accroissement est particulièrement important dans la situation judiciaire (de 35 % à 80 %), l'évolution pour le texte délibératif étant également considérable (de 15 % à 55 % ; $F = 23.3$; $p. = .0001$).

4. REMARQUES CONCLUSIVES

4.1. Le travail sur les contenus d'enseignement permet le retour sur le texte.

L'analyse des productions initiales montre que les élèves de 11-12 ans sont capables de prendre une position explicite sur chacune des deux controverses proposées dans les consignes, et d'étayer cette position par plusieurs arguments juxtaposés qui évoquent des thèmes différents. Les principaux problèmes d'écriture que nous avons pu mettre en évidence dans les productions initiales se réfèrent aux aspects suivants : la production d'arguments qui supposent l'anticipation d'une position contraire ; l'étayage interne des arguments ; la négociation avec le contradicteur et/ou le destinataire ; la succession et l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats ; l'organisation générale du plan du texte ; l'absence d'un certain nombre d'unités et d'expressions linguistiques caractérisant l'argumentation.

Ces problèmes d'écriture ont été évoqués par de nombreuses études en psychologie développementale sur la production de textes argumentatifs (Coirier & Golder, 1991 ; Golder, 1992), selon lesquelles les conduites argumentatives à caractère polyphonique ne s'installent que tardivement, entre 12 et 17 ans. Il faut cependant préciser que ces études analysent l'acquisition de l'argumentation chez des élèves n'ayant pas suivi un enseignement spécifique. Il faut donc distinguer l'acquisition "naturelle" du monologue argumentatif écrit, forcément tardive étant donné que cette conduite langagière n'est quasiment jamais abordée au cours de l'école obligatoire, des possibilités d'apprentissage induites par un enseignement précoce. Comme le montre le niveau de réussite des élèves du groupe ayant suivi un enseignement, la confrontation avec des situations d'argumentation qui les interpellent, la mise à disposition de textes argumentatifs à des fins de lecture, d'observation et d'analyse, le passage par de nombreuses activités d'écriture simplifiée et la prise de conscience qui se réalisent au long des ateliers d'une séquence didactique font naître chez les élèves de 11-12 ans des capacités d'étayage, de modalisation et de négociation qu'on n'observe pas chez les élèves du groupe-contrôle. Privés d'un enseignement spécifique, ces derniers ont de la difficulté à développer ces capacités, notamment la modalisation et la négociation, non seulement à l'école primaire mais aussi dans les degrés suivants.

En revanche, et conformément à notre hypothèse, notre recherche montre que la révision et la réécriture d'un texte sont largement réalisées par les élèves lorsque ceux-ci suivent un enseignement long et finalisé. Cela est attesté notamment par les progrès réalisés dans les domaines de l'étayage interne des arguments et la capacité à moduler ses propos en fonction du destinataire du texte. Le résultat le plus important concerne le nombre d'arguments de négociation, c'est-à-dire impliquant la prise en compte d'une deuxième position mise en rapport avec la position défendue par l'auteur, ainsi que la présence des marqueurs linguistiques relatifs à cette négociation. Il faut souligner que tous les élèves ayant participé à l'expérience ont apporté une ou plusieurs modifications concer-

nant l'emploi de différentes catégories linguistiques étudiées, montrant ainsi une plus grande sensibilité aux contraintes expressives du discours argumentatif.

Reste à évoquer un aspect important des transformations observées lors du retour au texte : le travail sur l'articulation des arguments a conduit la majorité des élèves à un meilleur emploi de la ponctuation alors que celle-ci ne faisait pas l'objet d'un enseignement spécifique. Cela confirme les observations réalisées dans nos recherches précédentes sur les transferts possibles d'une dimension textuelle à une autre dans le cadre d'un même genre textuel.

En résumé, les effets de la séquence didactique se manifestent principalement à deux niveaux. D'une part, les activités collectives destinées à identifier les principaux paramètres des situations d'argumentation contribuent à améliorer la perception de la dimension dialogique de l'argumentation, ce qui se traduit par une transformation du type d'arguments utilisés. D'autre part, l'entraînement des élèves à l'utilisation d'unités et d'expressions linguistiques du français servant de marqueurs des opérations de négociation (expressions de prise en charge énonciative, modalisations, expressions de mise en cause, tournures concessives et expressions pour impliquer le destinataire) contribue au développement d'arguments de négociation.

Les progrès observés semblent montrer que l'apprentissage de l'argumentation écrite polyphonique n'est pas le résultat de l'émergence d'une compétence, mais plutôt le résultat d'une intégration progressive et d'une synthèse constamment renouvelée entre deux ordres de capacités :

- la capacité à percevoir les caractéristiques des situations d'argumentation pour adapter le discours aux exigences sociales issues de ces situations ;
- la capacité à gérer, du point de vue de la cohésion locale et globale, les différentes contraintes linguistiques et textuelles du discours argumentatif.

4.2. Des transformations massives mais des progrès encore à réaliser

Sur le plan didactique, nous soutenons que l'enseignement systématique de l'argumentation écrite peut commencer dès l'école primaire et qu'il ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves s'il est adapté aux capacités manifestées lors d'une première production, s'il est à la fois progressif et présenté sous forme d'activités d'apprentissage intéressantes et diversifiées. Lorsque de telles activités portent sur des contenus d'enseignement spécifiques à l'argumentation, leur influence sur la révision/réécriture est manifeste. Les activités d'apprentissage ainsi que l'élaboration collective d'une liste de contrôle (aide-mémoire externe destiné à rappeler ce que les élèves ont découvert au cours de l'enseignement sur les différentes dimensions du texte argumentatif), constituent un élément fondamental d'autorégulation (Schneuwly & Bain, 1994), qui contribue à faire évoluer l'écriture des élèves.

Mettre à la disposition des élèves des textes argumentatifs pour qu'ils soient lus, observés et analysés semble une condition nécessaire mais non suffisante pour développer les capacités argumentatives des élèves. Cette recherche

montre l'intérêt qu'il y a à faire passer les élèves par des activités de production simplifiée en rapport avec des situations d'argumentation authentiques ou simulées. L'accent est mis sur les aspects suivants :

- le passage par l'**acte même d'écrire**, en fonction d'un contexte social proche de celui dans lequel se produit normalement une argumentation, constitue le point de départ indispensable à la construction des capacités argumentatives ;
- dans chacune de ces activités, les élèves exercent **une dimension textuelle** (marques de prise en charge, d'organisation, de modalisation, de concession, etc.) largement associée au caractère polyphonique de l'argumentation. L'exercice sur l'emploi de ces unités linguistiques constitue la base de l'appropriation de l'opération de négociation ;
- l'enseignant s'efforce de **mettre en rapport explicitement les dimensions textuelles choisies avec les problèmes d'écriture** des élèves. Il facilite la progression des apprentissages avec des exercices accessibles permettant à l'élève d'avancer dans la construction des nouvelles capacités ;
- le texte sur lequel on a pratiqué des exercices pour le compléter, pour modifier une partie, pour élaborer une réplique devient pour l'élève **un objet "non entièrement fini" sur lequel on peut opérer des transformations**. Les élèves osent finalement effectuer des changements !

Notre expérience a été reconduite à deux reprises. D'une part, à partir d'une version simplifiée de la séquence didactique qui a pris en considération les remarques critiques des enseignants qui avaient participé à la recherche (8) (cf. Dolz & Pasquier, 1994). Les résultats obtenus sont similaires à ceux que nous venons de décrire. D'autre part, en modifiant les conditions de la dernière phase du travail : les élèves ont révisé la production initiale, puis ont écrit, sans avoir sous les yeux la feuille de révision, une nouvelle argumentation à propos du même sujet. Dans de telles conditions, les nouveautés et les améliorations introduites par les élèves sont beaucoup plus importantes que dans l'expérience initiale (voir l'annexe). Les élèves se détachent plus facilement des maladresses initiales. Il s'agit là d'une autre procédure de réécriture sensiblement différente de la première. Là, la réécriture est ancrée sur la correction de la première version. Ici, l'élève prend une plus grande distance par rapport à la version révisée et oriente plus librement la nouvelle écriture sur la base des activités d'apprentissage réalisées.

Il va de soi que les transformations massives enregistrées dans les textes des enfants ne doivent pas laisser croire à la disparition de tous les problèmes d'écriture. C'est ainsi que, dans leur dernière version, un bon nombre d'élèves n'utilisent pas toujours à bon escient certaines formules concessives (annexe, 6ème alinéa du texte 2), abordées lors d'un atelier de la séquence. Ou encore, on observe un emploi maladroit ou excessif d'organisateur textuels : *premièrement... deuxièmement... dernièrement...* (dans le même texte de l'annexe). Les séquences didactiques prévues pour l'enseignement primaire visent davantage à une sensibilisation des problèmes d'écriture d'un genre textuel plutôt qu'à la maîtrise des différentes dimensions linguistiques de ce genre. Il reste encore un travail important à réaliser à l'école secondaire.

NOTES

- (1) Nous remercions Mmes M. Charles, E. Hermenjat, T. Inglin, F. Vagneux, J. Leccocq, L. Payneau, C. Waeffler et MM. O. Coste, R. Hafner pour leur participation active à la réalisation de cette recherche.
- (2) Dans le cadre de cette recherche, les problèmes d'écriture abordés dans les activités d'apprentissage ont été choisis préalablement en tenant compte des recherches sur l'acquisition des capacités argumentatives des enfants et ont donc été les mêmes pour tous les élèves. Au contraire, dans nos tâches de formateurs, nous conseillons aux enseignants d'adapter la séquence didactique aux problèmes effectivement rencontrés par les élèves de leur classe. Il faut souligner à ce propos que l'évaluation des productions initiales et le repérage des problèmes d'écriture des élèves suppose de la part de l'enseignant une bonne connaissance du fonctionnement du texte argumentatif.
- (3) Dans cette recherche, le projet d'apprentissage consiste à montrer aux élèves qu'ils ont atteint une partie des objectifs proposés mais qu'en revanche ils doivent encore apprendre à maîtriser un nombre important de problèmes spécifiques à ce genre de texte. Ainsi, avant la réalisation de chaque atelier, l'enseignant rappelle les raisons pour lesquelles le travail est effectué.
- (4) Dans cette recherche, la réécriture a été réalisée à l'aide de la production initiale révisée par les élèves mais la même expérience a été répliquée en modifiant les conditions de réécriture. Par ailleurs, dans d'autres séquences didactiques, la production du dernier texte se fait à partir d'une nouvelle consigne qui modifie la première situation d'argumentation. Dans ce cas, la réécriture revient à une application des apprentissages effectués.
- (5) Une partie des élèves joue le rôle de procureur et rédige un réquisitoire pour sanctionner la conduite de J. Holtzer.
- (6) Les enseignants des GC suivent les programmes officiels de l'enseignement genevois, qui ne comporte aucune indication précise quant à l'enseignement de la production écrite. Contrairement aux enseignants des GE, ils n'avaient pas reçu à l'époque une formation particulière à propos de l'enseignement du texte argumentatif. Par ailleurs, les GC et les GE sont constitués d'élèves issues de familles appartenant aux mêmes catégories socio-professionnelles.
- (7) $F = 129.6$, $p = .0001$ pour le nombre d'arguments étayés et $F = 36.2$, $p = .0001$ pour la proportion par rapport au nombre total d'arguments.
- (8) Plusieurs activités jugées dans un premier temps comme inaccessibles pour des élèves de fin d'école primaire se sont révélées, au contraire, tout à fait réalisables moyennant l'aide de l'enseignant. En revanche, en fin d'expérience, les enseignants collaborateurs de la recherche nous ont adressé un certain nombre de remarques qui ont abouti à modifier notre séquence. Les principaux aménagements ont été les suivants : diminution du nombre d'ateliers ; dédoublement de l'atelier 5 consacré au développement des arguments ; centration sur un seul, et non plusieurs, circuit argumentatif ; simplification des situations d'argumentation et diminution du nombre de ces dernières ; ajout d'activités orales et d'exercices dans le sens d'une progression plus rigoureuse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989) : *Techniques du français : Lire-argumenter-rédiger*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- BRASSART, D.G. (1988) : La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 4, 51-69.
- BRASSART, D.G. (1990) : Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41.
- COIRIER, P. & GOLDER, C. (1991) : La production de textes argumentatifs : Étude développementale des structures d'étayage (document ronéotypé).
- DOLZ, J. (1992) : ¿ Cómo enseñar a escribir relatos históricos ? Elaboracion de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria. *Aula de inovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J. (à paraître) : Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*.
- DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993) : *Argumenter... pour convaincre. Une séquence didactique 6P*. Cahiers du service du français, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J. ROSAT, M.C. & SCHNEUWLY, B. (1991) : Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. AFEF. *Français aujourd'hui*, 92, 37-47.
- DOLZ, J. PASQUIER, A. & BRONCKART, J.P. (1993) : L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 89, 23-37.
- GOLDER C. (1992) : Argumenter : De la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 232, 3-24
- GOLDER, C. (1992) : Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 1/2, 99-112
- GRIZE, J.B. (1981) : L'argumentation : explication ou séduction. *Linguistique et sémiologie*, 10, Lyon, PUL.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988) : *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- ROSAT, M.-C. (1991) : A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Études de linguistique appliquée*, 81, 119-130.
- ROSAT, M.C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991) : Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. INRP. *Repères*, 4 .
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1992) : Didactique de l'écrit en français langue maternelle : une approche expérimentale. In *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues.*, LIDILEM, Grenoble, 511-518.

SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1993) : Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques, in L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud (Eds) : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux & Niestlé.

TOULMIN, S. (1958) : *The Uses of Argument*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANNEXE

Production initiale

Nous venons de l'air si vous construisez
 une route goudronnée qui irait à la grande route
 qui mène à Cosave. Nous pourrions faire
 tous que ne voudrions. Nous pourrions
 aller à l'hôpital de Cosave, nous pourrions
 faire venir des médicaments de Cosave
 et même aller jouer au foot là-bas
 Merci

Sebastien

Réécriture après la réalisation de la séquence didactique :

on notera les modifications relatives à l'introduction, le développement des arguments, l'emploi des organisateurs textuels et la ponctuation ainsi que la présence d'une formule concessive maîtrisée partiellement.

Genève le 8 fév 1994

Bonjour monsieur le maire

Comme vous le savez nous avons reçu une somme de 100.000.000 Frs.

En tout que conseiller des transports je pense que construire une route serait la meilleure idée.

D'abord les personnes malades ne mourraient plus sur la route car ils iront à l'hôpital de Zeblos beaucoup plus vite.

Deuxièmement les enfants pourraient aller à l'école de Zeblos.

Dernièrement tous les après-midi les enfants pourraient aller jouer au football là-bas.

Je reconnais que construire un hôpital serait une bonne idée mais les enfants ne pourraient pas faire du football et ils ne pourraient pas aller à l'école.

Tandis qu'avec cette route nous pourrions tout faire et avec l'argent qui il nous restera nous pourrions acheter des cars pour voyager d'une ville à l'autre.

Par conséquent je pense qu'il faudrait construire cette route elle serait beaucoup plus utile.

Mes meilleurs salutations

Sebastien

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

■ **ASTER**

Recherches en didactique des sciences expérimentales. Didactiques des disciplines, INRP

- N° 17 (1993) : "Modèles pédagogiques 2". Coordination Anne Vérin.

Voir entre autres :

- . Daniel Gil-Pérez : "Apprendre les sciences par une démarche scientifique" ;
- . Gérard Fourez et coll. : "Un modèle pour le travail interdisciplinaire" ;
- . Michel Vignes : "Des systèmes informatiques... aux montages électriques simples".

■ **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 325 (Juin 1994) : "La décentralisation".

Dossier coordonné par Richard Etienne.

Citons par exemple :

- . Françoise Cros : "L'innovation plus facile ?"
- N° 326 (Septembre 1994) : "La communication dans la classe".
Dossier coordonné par Raoul Pantanella.

Signalons :

- . Philippe Perrenoud : "Onze dilemmes"
- . Jean-François Halté : "Interaction et apprentissage"
- . Eveline Charneau : "C'est quoi, bien parler ?"
- . Jean-Pierre Astolfi : "J'apprends, moi non plus"
- N° 327 (Octobre 1994) : "Les premiers pas dans le supérieur".
Dossier coordonné par Pierre et Nicole Gannac.

■ **ENJEUX**

Revue de didactique du français

CEDOCEF - Facultés Universitaires de Namur

- N° 31 (Mars 1994) : "L'évaluation de la lecture"

Coordination : Karl Canvat

On lira la note de lecture dans ce numéro.

■ **ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE**

Revue de didactologie des langues-cultures. Didier Erudition

- N° 94 (Avril-Juin 1994) : "Mélanges offerts à René Richerich".

Coordination : Louis Porcher.

Mentionnons :

- . Louis Porcher : "Jouer le Français"
- . Robert Galisson : "D'hier à demain, l'interculturel à l'école"

- . Eric Delamotte : "Figures de la relation avec l'apprenant, éléments pour une description du marché des langues"
- . Catherine Descayrac : "Temps et espaces d'apprentissage, temps et espaces d'enseignement".

■ **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI**

Revue de l'Association Française des Enseignants de Français

- N° 107 (Septembre 1994) : "Questions de langue à l'école".

Coordination : Michel Le Bouffant et Serge Martin.

Voir entre autres :

- . Pierre Bouton : "Les débuts du français, discipline scolaire de l'école primaire" ;
- . Michel Le Bouffant : "L'enseignement de la langue dans le cadre des cycles à l'école primaire" ;
- . Marie-Claire et Serge Martin : "Penser le lieu discursif pour lier l'étude et la pratique de la langue" ;
- . Mireille Brigaudiot : "Quelles activités métalinguistiques à l'école maternelle ?"

■ **LIDIL**

Revue de linguistique et de didactique des langues. Université Stendhal. Grenoble.

- N° 10 (Juillet 1994) : "L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux".

Coordination : Michel Dabène

On lira la note de lecture dans ce numéro.

■ **PRATIQUES**

CRESEF

- N° 82 (Juin 1994) : "Pratiques des manuels".

Coordination : Caroline Masseron.

Articles d'André Petitjean, Jean-François Halté, U. Jotterand et M. Laparra

OUVRAGES REÇUS

- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E (1994) : *Les chemins de la lecture*. Paris, Magnard, Coll. Les guides. (Note de lecture dans ce numéro).
- LEON P.-R. (1992) : *Phonétisme et prononciations de français*. Paris, Nathan Université.
(1993) : *Précis de phonostylistique. Parole et expressivité*. Paris, Nathan Université.
- LUCCI V. et MILLET A. (1994) : *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris, Champion, Coll. Politique linguistique. (Note de lecture dans ce numéro).

- LASSALAS P. et CHAUMIN R. (1994) : *Ecrire et lire à l'école maternelle*. Paris, Editions de l'Ecole.
- VERGNAUD G., coord. (1994) : *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris, Hachette Éducation (Note de lecture dans ce numéro).

PSYCHOLOGIE ET DIDACTIQUES

- VERGNAUD, G. coord. & coll. (1994) : *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Coll. Former, organiser pour enseigner. Hachette Education.

Gérard Vergnaud situe l'intérêt et les limites de l'ouvrage d'un point de vue didactique, notamment comme outil de formation des maîtres. Les auteurs -qui sont tous des psychologues- plaident pour que la psychologie cognitive ait un rôle plus important dans la formation des enseignants et des formateurs, en traitant les grandes questions scientifiques relatives aux apprentissages. Le bilan des recherches sur les apprentissages qui est présenté a été fait à partir de quelques exemples significatifs : "l'apprentissage de la lecture, du français, des mathématiques et de la physique, auxquels ont été ajoutés deux thèmes d'une importance stratégique (capitale) : celui de l'éducabilité cognitive et celui des influences des interactions sociales sur les apprentissages".

L'énoncé des grandes questions scientifiques en psychologie recoupe des questions centrales pour les didactiques, qui ne seraient sans doute pas posées et hiérarchisées de la même façon par des didacticiens selon les disciplines d'enseignement considérées. En didactique des mathématiques, sans doute, "c'est le rôle de la conceptualisation qui vient au premier plan, celui de l'action et de l'expérience, celui du questionnement sur les raisons des choses, celui de la relation entre invariants opératoires et connaissances explicites. Le langage n'épuise pas la pensée, mais c'est une voie importante dans l'étude de la pensée. Plus importante pourtant apparaît l'étude des conduites en situation.(...). La théorie de la connaissance ne peut être que pragmatiste : les conceptualisations issues de l'action sur le réel en sont le pivot".

Cette problématique vaut aussi par plusieurs aspects en didactique du Français. Mais le langage (voie d'accès parmi d'autres aux processus d'apprentissage pour le psychologue didacticien des mathématiques) a, pour le didacticien de Français un triple statut :

- de pratique sociale de communication et de représentation transversale à toutes les activités scolaires (y compris en Français.),
- d'objet d'enseignement articulant des pratiques et des savoirs sur ces pratiques, dont le langage même est le vecteur,
- de voie d'accès majeure aux apprentissages langagiers, aux processus d'enseignement et aux interactions entre apprentissage/enseignement.

De ce fait, les "connaissances en actes" issues de l'expérience, comme dit G. Vergnaud ailleurs, les "invariants opératoires" et les connaissances explicites issues d'une observation, d'une conceptualisation des pratiques, ont, en didactique du Français, une égale importance, le problème-clé étant celui de leurs interactions dans la construction des savoirs.

On est là au coeur du débat, qui est loin d'être tranché, sur la différenciation à opérer entre une psychodidactique, dont l'ouvrage coordonné par Gérard Vergnaud offre un remarquable bilan, et les didactiques des disciplines. En matière d'enseignement/ apprentissage de la langue maternelle, ces recherches sont une composante indispensable des problématiques de recherche, de formation des maîtres, mais elles ne le sont pas moins que les courants socio et sémiotiques, et le courant proprement didactique qui commence à disposer de concepts qui lui sont propres.

Le lecteur didacticien ne peut que souscrire à la visée de l'ouvrage qui tend à réduire le cloisonnement des recherches par une meilleure connaissance de problématiques et de résultats issus de domaines différents. Il ne peut que souscrire au vœu de Gérard Vergnaud : il importerait que les psychologues prennent mieux en compte les recherches en didactique, et réciproquement. Certes l'indispensable dialogue n'est pas réalisé dans le présent ouvrage, mais celui-ci devrait contribuer à le susciter.

Ceci dit, justement, on peut s'étonner de certains silences et de certaines prises de position qui n'aident pas au dialogue. Ainsi, la synthèse de Jacques Fijalkow sur l'appropriation de la langue écrite jusqu'à la fin du CE1 - intéressante en soi - ne présente pas, par exemple, les travaux sur la lecture/écriture menés par les équipes Français 1er Degré de l'INRP dans les années 70 (simplement cités en note, par référence à *Repères*, mais à l'exclusion des autres publications). Or ces travaux, auxquels il a participé à l'époque, vont dans le même sens que les siens...

Sans doute l'explication est-elle à chercher dans le fait que Jacques Fijalkow distingue les travaux des "chercheurs" (essentiellement psychologues) et ceux des "formateurs" menés dans le cadre de l'INRP, de l'AFL notamment. La conclusion de sa contribution est sans nuances : "il n'appartient pas aux formateurs de conduire eux-mêmes de telles recherches car ils ne sont pas méthodologiquement préparés à de telles tâches" (l'élaboration du savoir). Par contre, les "formateurs" peuvent "collaborer" avec le chercheur dans le travail scientifique conduit par ce dernier. C'est le problème de la légitimation des recherches qui se trouve posé là : les critères de légitimation ont-ils à relever de l'intérêt scientifique de la recherche ou du statut institutionnel du chercheur ? C'est aussi le problème de la possibilité de problématiques didactiques spécifiques : appartient-il au seul psychologue de poser les problèmes et de définir les méthodologies d'investigation, ou à l'équipe pluridisciplinaire de recherche en didactique ? La didactique se réduit-elle à une psychologie appliquée ?

Le dialogue entre psychologues et didacticiens est certainement mieux amorcé avec la contribution d'Eric Espéret et Michel Fayol sur la production et la compréhension du langage écrit à partir du CE1. Les auteurs affichent clairement leur perspective "de psychologues étant ou ayant été impliqués dans des recherches ou des collaborations adoptant au moins partiellement des perspec-

tives didactiques”, et leurs choix scientifiques : l’accent est mis sur “une approche des processus cognitifs de l’acquisition et du traitement”.

La limite de leur présentation de la situation générale des recherches en DFLM - et ils le disent - tient au fait que, sur ce point, ils sont tributaires de leurs sources. Ils reprennent les conclusions de la synthèse de Françoise Ropé, elle-même tributaire de la catégorisation des recherches établie par la banque de données DAFTEL, selon laquelle domineraient en France pour la période considérée les recherches théoriques et descriptives, les recherches-action étant relativement peu nombreuses. Or la catégorisation DAFTEL, comme tout travail de ce type, peut se discuter : elle minore les recherches-action auxquelles elle applique des critères restrictifs qui excluent bon nombre d’entre elles, ou les classe dans les recherches théoriques ou expérimentales selon la dominante de l’article, de l’ouvrage analysés ; en effet, chaque publication analysée est traitée comme une recherche en soi, ce qui fausse les dénombrements opérés à partir de là.

La lecture que Michel Fayol et Eric Espéret font des recherches sur la production d’écrits et la compréhension, dont ils ont une connaissance directe, ne pose évidemment pas ce type de problèmes. S’agissant de recherches en didactique, elle est signifiante de leur point de vue, et montre l’intérêt que pourraient présenter des lectures croisées pour un débat scientifique effectif entre psychologues et didacticiens. La question posée quant au type d’objet de recherche didactique le plus porteur d’avancées potentielles : objet large comme l’évaluation des écrits en classe ou plus circonscrit comme la compréhension de chaînes anaphoriques, serait certainement l’un des aspects du débat. Concernant les travaux de psychologie sur l’évaluation de la compréhension et ses incertitudes, les traitements microstructuraux, macrostructuraux et métacognitifs, la synthèse offre un parcours de lecture particulièrement bien balisé, et des pistes pour des recherches didactiques qui peuvent donner à réfléchir et discuter.

On comprendra que cette note de lecture ait été polarisée sur les contributions relatives à la didactique du Français. Mais c’est dommage. Chacune des contributions mérite une lecture et une discussion attentives. J’en citerai pour exemple la conclusion de la contribution de Michel Huteau, Jacques Lautrey, Daniel Chartier, Even Loarer sur l’éducabilité cognitive. Elle remet en question bien des idées reçues, notamment en matière de “remédiation”, selon lesquelles on pourrait faire apprendre des procédures cognitives générales indépendamment des contenus, et qui subordonnent la résolution de problèmes de personnalité à celle de problèmes cognitifs. Mais elle ne remet pas en question le concept même de remédiation, très contestable, du moins d’un point de vue didactique.

Au total, un mode de “didactisation” des recherches pour la formation dont certains aspects sont discutables, mais un type d’outils de synthèse des plus nécessaires.

Hélène Romian

- CHAUVEAU Gérard et ROGOVAS - CHAUVEAU Eliane :
Les chemins de la lecture. Paris, Magnard, Collection "Les guides",
 1994.

Cet ouvrage vient après *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*, publié en 1993 sous la direction des mêmes auteurs et de M. Rémond, et qui constituait le n° 10 de la collection CRESAS INRP - L'Harmattan. Il en est, en quelque sorte, la version "grand public enseignant".

L'entreprise paraît tout à fait réussie. Ce nouvel ouvrage présente des données claires, les analyse avec rigueur, fait ressortir l'essentiel : le sens des comportements de lecture, d'écriture des élèves, à la fin de la Maternelle, aux débuts du Cours préparatoire. Il réfère de manière simple aux cadres théoriques utiles à la compréhension des apprentissages en cours de structuration, à celle des difficultés, des obstacles à ces apprentissages.

Il s'agit de **psychologie de la lecture, de l'écriture**, mais l'objectif et la méthodologie relèvent de préoccupations et d'options qui ont à voir avec celles de la didactique.

Le but est de comprendre "comment les enfants (n') apprennent (pas) à lire". Pour "appréhender les points de vue et les démarches des enfants qui apprennent à lire et écrire", il faut leur proposer de véritables tâches de lecture et d'écriture, et non des épreuves métalinguistiques hors de tout contexte lexique et scriptural. Par là, ces tâches sont les plus propres à apporter des informations précises sur cette "activité métalinguistique (qu'est), par définition, la lecture". (J. - P. Jaffré).

Dans les classes où ils sont intervenus, les psychologues ont, de plus, placé "l'enfant en position de collaborateur de recherche, et d'acteur principal de son apprentissage". Leur rôle était alors celui de "stimulateur intellectuel" et de "conscientiseur".

Ces séances ont suscité un grand intérêt, un véritable "plaisir intellectuel" chez les enfants. Des progrès nets, parfois "fulgurants" ont été observés. C'est que les élèves "sentent qu'ils comprennent mieux, qu'ils y voient plus clair, qu'ils sont en train de progresser et qu'ils vont y arriver". On trouvera une analyse détaillée des processus d'apprentissage ainsi mis en marche dans l'article qu'E. et G. Chauveau ont écrit dans le n° 9 de *Repères*.

Dans le dernier chapitre, les auteurs dessinent les **axes pédagogiques** que leurs travaux permettent de tracer. Il devrait s'agir de construire une pédagogie à la fois culturelle, interactive et conceptuelle (ou de "conscientisation"). Elle est à bâtir, car "la pédagogie n'est pas une application de la recherche, mais une réélabo-ration". On ne saurait mieux dire. Des recherches pédagogiques, didactiques sont nécessaires, urgentes, pour contribuer à cette construction.

Gilbert DUCANCEL

ÉVALUATION DE LA LECTURE

- DABÈNE, M. (juillet 1994) : L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux. *LIDIL* n° 10. Revue de linguistique et de didactique des langues. Université Stendhal de Grenoble.
- D.F.L.M. (1994) : L'évaluation de la lecture II. in *La lettre de l'association* n°14.

Ces deux publications rendent compte des Journées Internationales d'étude des 3-4 février 1994 organisées à Grenoble par le laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) et l'Association DFLM.

La présentation de Michel Dabène indique une position des Journées dans le champ de l'évaluation de la lecture qui l'oppose aux habitus scientifiques.

Cette position présuppose que le champ didactique ne soit pas limité à une "ingénierie" de transmission des contenus ou à une description des conduites de classe, et que l'évaluation soit considérée comme un objet de recherche didactique à part entière. Elle présuppose également que les modes d'investigation de type expérimental ne sont pas les seuls valides. L'enjeu social est d'importance, compte tenu de la prolifération d'évaluations institutionnelles, d'enquêtes, et du développement de campagnes médiatiques qui renvoient à des définitions du savoir lire et de l'activité du lecteur plus ou moins réductrices et justificatrices de pratiques de classe ciblées sur le "code".

Les recherches présentées partent du principe que la compréhension des textes est le principe organisateur de la lecture. S'en tenir au "produit" de la lecture (ce qui a été compris par l'élève), mesuré à partir de questionnements discutables, c'est passer à côté de l'essentiel : les processus par lesquels le lecteur construit du sens, et "les interactions qui s'établissent, dans une situation de lecture donnée, non seulement entre le lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte et entre le lecteur et le scripteur, par l'intermédiaire du sens construit".

L'évaluation du savoir lire devrait donc répondre à deux principes. Tout d'abord un principe de validité "écologique" par lequel elle "s'insère dans un réseau diversifié de projets et de tâches de lecture intégré aux activités scolaires, dans une perspective de régulation des apprentissages", intervient dans des situations variées, à propos d'objets-textes diversifiés (y compris littéraires), et tient compte de la variation des tâches. Le second principe, d'approche empirique, découle du premier : s'intéressant aux processus de compréhension des écrits dans des situations de classe variées, qui font intervenir des tâches de résolution de problèmes complexes, hétérogènes, la recherche procède par étude qualitative des savoir faire mis en oeuvre par les élèves. C'est à partir de là qu'on pourrait tenter de dégager des constantes, voire des profils de compétences, à différents niveaux de la scolarité (du primaire au supérieur et au péri-scolaire).

Ceci étant, la réalité des pratiques de recherche présentées lors des Journées est en fait assez composite. Ainsi les recherches menées à l'école primaire procèdent plus ou moins de ce courant "écologique", et du courant expérimentaliste.

Dans *LIDIL*, l'article d'Anne Jorro : "L'apprentissage d'une stratégie de compréhension de texte au cycle 3 de l'école primaire" relève bien du courant écologique.

L'expérience, menée avec 24 élèves de cycle 3 d'une ZEP de Marseille, s'inscrit dans un projet d'école et un projet d'apprentissage portant sur les textes informatifs. Au plan théorique, elle conjugue une approche phénoménologique "qui permette au lecteur d'exprimer sa relation au monde et au texte dans une intention" et une approche herméneutique "qui le réinjecte dans sa propre connaissance, l'incitant à construire sa posture d'auteur dans la confrontation avec le texte". D'un point de vue pratique, les élèves travaillent par dyades, à l'aide d'une fiche méthodologique dite "feuille de route" qui devrait permettre de différencier les opérations de compréhension. La conception didactique de cette feuille de route, à vrai dire, fait problème.

Par contre, l'analyse des interactions des dyades montre à la fois la complexité du processus de compréhension, "processus global, métissé de connaissances expérientielles, référentielles, abstraites, métalinguistiques", et une évolution des stratégies, de la citation à la discussion, puis à l'échange inorganisé d'informations, puis à l'interrogation du texte mettant en relation ce qui est lu et ce qui est su. Il est dommage que le rôle des maîtres ne soit pas précisé.

L'article de Geneviève Meyer : "L'évaluation du savoir lire à l'école primaire. Quelles catégories d'indices les lecteurs utilisent-ils pour comprendre un texte ?" s'inscrit dans le même courant.

La recherche, menée dans 3 classes de CE1 et 5 classes de CM2, part de l'observation des effets d'un travail en ateliers pour élèves "lents", "moyens", "rapides" tels qu'ils existent couramment. Ces ateliers portent sur la vitesse de lecture, la discrimination et la mémorisation visuelles..., la compréhension des textes. Il apparaît que l'atelier le plus problématique reste la compréhension, et que le fait d'obtenir de bons résultats dans les autres ateliers ne change rien ni à la répartition des élèves en niveaux, ni à leurs problèmes de compréhension. Le transfert du travail sur le "code" à la compréhension ne se fait pas.

L'objectif de la recherche est donc d'apprendre aux élèves à répondre aux questions de compréhension "en les aidant à améliorer les connaissances procédurales qu'ils mobilisent pour comprendre un texte", en l'occurrence narratif, explicatif, injonctif. Les hypothèses sont les suivantes : l'élève bon compreneur serait celui qui mobilise des catégories d'indices nombreuses, diversifiées (définies en référence au modèle d'analyse élaboré par le groupe INRP EVA pour la production d'écrits) ; à chaque catégorie d'indices correspondrait une structure cognitive particulière ; les catégories d'indices s'intégreraient progressivement à des réseaux plus ou moins généralisants concernant un type de textes, ou tout texte écrit. C'est, à l'évidence, une affaire de longue haleine.

Il apparaît que les résultats d'ensemble des élèves sont meilleurs en fin d'expérimentation (sans qu'on puisse encore dire pourquoi), notamment en ce qui concerne la compréhension d'anaphores, de signes de ponctuation, de sous-

thèmes. Par contre les performances concernant le schéma narratif ou l'extraction de sous-thèmes, le repérage de la situation d'énonciation et des présupposés sémantiques pour les textes narratifs et explicatifs restent faibles. Des informations sur les pratiques des maîtres, qui ne sont pas évoquées, pourraient sans doute éclairer ce constat.

Signalons également, dans le n° 14 de *La Lettre de la DFLM* (voir aussi le N°12, de 1993, dont le Dossier est consacré aux apports et aux limites de l'Enquête Internationale IEA de 1998) la présentation de premiers résultats d'une enquête de l'IRDP en cours en Suisse, menée par les centres cantonaux de recherche, auprès de 2200 élèves de 6ème année primaire âgés de 11-12 ans, issus de 130 classes. Elle vise à évaluer leurs compétences en lecture dans des séquences textuelles de type narratif, argumentatif, explicatif au moyen de divers tests, à connaître leurs goûts, leurs représentations, leurs stratégies par questionnaire, à mettre en évidence leurs attitudes et stratégies par des entretiens individuels, et enfin à établir des relations entre toutes ces données ("Lecture : Compétences et intérêt(s) chez des élèves de 11-12 ans, par Nicole Dupont Buonomo, Anne Soussi & Daniel Martin).

On est là cette fois dans un courant classique, avec tout l'intérêt et les limites du genre.

De son côté, Sandra Canélas Trévisi (dans *La Lettre*) s'interroge sur les relations entre "Lecture et interactions didactiques dans des situations d'enseignement de l'écrit". Elle décrit deux situations d'enseignement de la production d'écrits dans deux classes de 6ème Année Primaire de Genève, en interrogeant les discours des maîtres et des élèves du point de vue de la finalisation des moments de lecture, et de l'adéquation de l'évaluation de la lecture à la situation d'enseignement.

Dans l'une, il s'agit d'une séance de travail sur le texte explicatif comprise dans un ensemble expérimental de 10 séances, et l'évaluation est conçue dans une perspective de comparaison avec des enfants qui n'ont pas reçu cet enseignement. Dans la seconde, il s'agit de l'une des 5 étapes d'activités d'étude d'un texte narratif (un chapitre de *Vendredi ou la Vie sauvage* de Michel Tournier), proposées par le chercheur à l'enseignant.

L'auteur conclut que le manque de contextualisation de l'activité de lecture constitue un obstacle à sa finalisation, et à la prise en compte des difficultés de compréhension des élèves par le maître, de même qu'une centration exclusive sur les structures textuelles ignorant ces difficultés.

Le lecteur se trouve là dans le courant écologique, même si l'une des situations de classe se situe elle, dans le courant expérimental. Mais encore une fois, il ne sait rien des pratiques habituelles des maîtres.

Comme on peut le constater, le courant expérimentaliste coexiste en fait avec la description qualitative de situations singulières vues du côté de l'apprentissage, de l'enseignement, ou de leur interaction. Le problème qui se pose ici est celui de la validité des interprétations faites des données recueillies.

Mise à part l'enquête, on est bien dans des situations de classe. Mais elles sont construites par les chercheurs. On ne connaît pas leur contexte didactique : comment s'intègrent-elles dans les activités habituelles de la classe ? De ce fait,

l'interprétation des résultats est problématique. Aucune ne fait état d'une description d'ensemble des pratiques habituelles des maîtres et du contexte immédiat des activités observées, d'un point de vue didactique. Et si les résultats obtenus s'expliquaient par là ? La question - fondamentalement didactique - n'est pas posée.

■ **ENJEUX. Revue de didactique du français**

N° 31. Mars 1994. Coord. : Karl CANVAT

"L'évaluation de la lecture"

CEDOCEF. Facultés Universitaires de Namur.

Ce numéro d'*ENJEUX* renvoie à la fois au XXème Séminaire d'été du CEDOCEF (août 1993) et aux Journées LIDILEM/DFLM de Grenoble, en février 1994.

On s'en tiendra aux articles consacrés à l'école primaire, exception faite de celui de Geneviève Meyer, qui reprend à peu de choses près l'article de *LIDIL*.

Dominique Lafontaine et Anne Lafontaine s'interrogent sur les résultats des jeunes Belges francophones à l'enquête internationale de l'IEA, les tests ayant été passés en 1991 : "Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent ?...". Globalement, il est apparu que les élèves belges francophones se classent dans la moyenne des 32 pays enquêtés vers 9- 10 ans (4ème année primaire) mais se retrouvent bons derniers des pays industrialisés vers 14-15 ans (2ème année du secondaire)...

Rappel : contrairement aux idées reçues, globalement, les élèves français de 9-10 ans se trouvent dans le peloton de tête des 32 pays, derrière la Finlande, les USA et la Suède ; leurs camarades de 14-15 ans sont en 2ème position derrière la Finlande, et devant la Suède, les USA étant en 9ème position. Cela ne signifie pas que tout va pour le mieux, et l'enquête le montre aussi, mais permet de relativiser les campagnes médiatiques sur la faillite de l'école en matière de lecture.

Il ressort de l'étude du cas belge francophone qu'on ne peut pas dire que les élèves ne savent pas lire, mais qu'ils maîtrisent insuffisamment les procédures de compréhension approfondie des textes. Selon les auteurs, les facteurs explicatifs sont l'important taux de redoublement, la présence de filières dès la 2ème Année du Secondaire, l'insuffisance de la formation initiale et continuée des maîtres, et surtout l'insuffisance du temps consacré à la lecture en classe et hors de la classe.

Outre les mesures institutionnelles nécessaires (suppression du redoublement dans le cycle 1 du Secondaire en 1994-95), les auteurs préconisent des solutions didactiques qui tiennent compte des résultats de l'enquête (et de bon nombre de recherches francophones). Ainsi les maîtres dont les élèves ont les meilleures performances à l'enquête sont ceux "qui enseignent à leurs élèves comment comprendre un texte, en le leur faisant résumer, en en faisant dresser un plan, en faisant imaginer la suite de ce texte, c'est-à-dire en travaillant ce texte jusques et y compris dans ces aspects formels". Pour travailler la compréhension des textes en classe, au-delà de ces exemples directement repris des

questionnements de l'enquête, il existe bon nombre d'outils d'enseignement élaborés par la recherche. Les auteurs concluent : "C'est vers la formation continue qu'il faut maintenant se retourner si l'on veut que les enseignants s'approprient les outils et stratégies didactiques utiles pour un enseignement efficace de la lecture". On ne saurait mieux dire.

Eveline Charmeux livre l'état de ses réflexions de formateur sur l'enseignement de la lecture en classe, et ses propositions : "De la lecture, on cause, on cause. Mais que fait-on pour qu'ils lisent ? Tentative d'explication des difficultés en matière d'enseignement de la lecture, assortie de quelques propositions positives".

Si ses propositions concernant la fonction de communication orale de ce qui est appelé improprement "lecture à haute voix" et le rôle de la compréhension du contexte, du texte dans l'identification des mots sont connues, le lecteur familier des écrits d'Eveline Charmeux peut repérer des avancées intéressantes dans l'explicitation de la notion très polyvalente de "plaisir de lire". Certes la catégorisation qui croise des types de projets de lecture et des types d'implication dans l'activité de lecture pourrait être poussée plus loin. Ainsi la distinction entre implication affective ou non pourrait déboucher aussi vers l'idée d'implication sociale, intellectuelle... Précisément ce qui fait l'intérêt d'un type d'écriture qu'Eveline Charmeux affectionne, par tableau à double(ou x) entrée(s) interposé, est d'inciter à reprendre les itinéraires proposés, quitte à aller ailleurs...

Citons à cet égard une esquisse d'analyse didactique des composantes de l'enseignement de la lecture : qu'est-ce que lire ? quelles opérations mentales sont en jeu ? quelles compétences ? quels savoirs ? (où les lecteurs de *REPÈRES* reconnaîtront la transposition d'un cadre de modélisation mis en oeuvre par Maurice Mas pour l'enseignement de la production d'écrits). Citons encore la catégorisation qu'Eveline Charmeux fait des situations fonctionnelles de lecture, par référence aux pratiques sociales ; ou encore celle des trois types de compétences qu'elle distingue : compétences d'orientation dans l'univers du lire/écrire, compétences langagières, compétences sémiotiques.

Il est certain que tout cela se discute. Il est dommage, de ce point de vue, qu'Eveline Charmeux ne livre pas ses sources. Non point par tradition universitaire. Ni même pour rendre à César ce qui revient à César. Encore que...Mais surtout parce que celles-ci seraient de nature à éclairer grandement la discussion et à permettre au lecteur de poursuivre selon ses propres voies le travail de conceptualisation des composantes du savoir lire sans lequel il n'est pas d'évaluation efficiente possible.

Hélène Romian

LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

- LUCCI Vincent et MILLET Agnès (dir.) : *L'orthographe de tous les jours. Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Préface de Nina CATACH. Paris, Champion (Collection Politique linguistique), 1994.

Voici un ouvrage important, qui intéresse à plus d'un titre les didacticiens du français, les formateurs de maîtres.

L'objectif principal des auteurs est, comme le dit N. Catach, de "savoir comment orthographient réellement les Français. (...) Qu'y a-t-il de vrai dans les croyances et lamentations courantes au sujet de la "crise de l'orthographe" ?

Pour cela, ils se sont centrés sur les usages ordinaires du français, "qui n'avaient, jusqu'à présent, jamais été systématiquement décrits" :

- usages imprimés :
 - usage ordinaire de trois quotidiens,
 - étude de néologismes dans un corpus plus étendu de journaux et revues ;
- usages manuscrits :
 - usages ordinaires : lettres de demandes d'emploi, correspondance avec une tierce personne ou un organisme public, cahiers de liaison entre collègues (dans l'hôtellerie, chez des éducateurs),
 - écrits de futurs "professionnels" de l'orthographe : élèves de Secrétariat de Lycées professionnels, étudiants de Licence de Lettres modernes,
 - pratiques de correction d'instituteurs, de professeurs.

Les auteurs ont caractérisé les situations, par opposition, selon un certain nombre de variables : capital scolaire des scripteurs, temps de l'émission, avant-texte ou non, relations entre les correspondants, présence ou absence de lecteurs, écrits formels / non formels. C'est dire que la méthodologie s'inspire de la socio-linguistique.

Dans les écrits manuscrits ordinaires, la moyenne globale de variations est de 5 %, ce qui confirme que "le niveau" n'a pas baissé. Les variations sont de 7 % chez les scripteurs "Bac moins" et de 3 % chez les "Bac plus".

Plus des 3/4 des variations concernent les diacritiques et auxiliaires d'écriture (accents, cédille, tréma, trait d'union, blanc à l'intérieur d'un mot). Il est à noter que les "Bac plus" prennent davantage de liberté avec ces signes. Mais, par contre, ils se préoccupent davantage de l'orthographe "proprement dite", "étant, peut être, plus conscients que les autres des représentations sociales qui s'y attachent, puisque, par exemple, l'institution scolaire minimise le rôle de ces marques auxiliaires en les sanctionnant peu."

Pour ce qui est de l'orthographe "proprement dite", "c'est sur l'orthographe grammaticale que se concentre la variation." Enfin, le caractère formel des situations se croise avec le capital scolaire : si tous effectuent moins de variations dans les demandes d'emploi que dans la correspondance libre, les moins scolarisés produisent nettement plus de variations dans les situations les moins contraintes que les plus scolarisés.

Les futurs "professionnels" de l'orthographe ne produisent pas moins de variations que les auteurs "ordinaires". 5 % est-il un "seuil incompressible" ? Par ailleurs, la part des diacritiques et auxiliaires est, ici aussi, des 3/4. Le caractère formel (examen) de la situation fait baisser les variations dans toutes les zones du système.

Les variations d'ensemble sont moins fréquentes chez les étudiants de Lettres modernes. Mais les futures secrétaires produisent moins de variations sur les diacritiques et auxiliaires, et davantage sur l'orthographe grammaticale que ces étudiants. De manière générale, "les élèves de L.P., (...) issus, en majorité, de milieux peu favorisés, s'écartent non seulement de façon plus grande de la norme (...), mais paraissent révéler une attention plus grande sur les zones où le jugement social est le moins sévère. "Reproduction sociale", comme diraient Bourdieu et Passeron. D'autant que l'étude tend à montrer que les plus scolarisés utilisent certains signes (doubles consonnes, accent circonflexe, ...) comme signes... de distinction, et "en rajoutent".

Si les élèves de L.P. et les étudiants en Lettres n'ont pas la même représentation de "la règle du jeu", les **enseignants**, eux, donnent du jeu à la règle.

32 instituteurs de Cycle 3 et 32 professeurs de Collège ont corrigé 146 phrases proposées par les chercheurs. Les premiers ont repéré 57 % des écarts, et les seconds 76 %. Les variations relatives à l'orthographe grammaticale sont mieux repérées que celles qui concernent l'orthographe d'usage chez les professeurs, mais pas chez les instituteurs. Dans le domaine de l'usage, les signes à valeur lexicale (lettres dérivatives) sont les mieux repérés, et les auxiliaires et diacritiques les moins corrigés.

Les interviews des enseignants révèlent que les rectifications de 1990 sont quasi ignorées de tous. Face aux variantes incluses dans les phrases, les professeurs acceptent plus fréquemment les formes anciennes, grammaticales ou d'usage. Pour les instituteurs, il en est de même pour l'usage, mais, pour la grammaire, leur coeur balance...

Les acceptations des rectifications de 1990, chez les uns et les autres, concernent avant tout les suppressions d'exceptions à des règles très générales de l'écriture (géménées, lettres dérivatives). "L'ordre attire l'ordre". Inversement, l'acceptation de graphies pré-1990 concerne des zones où les règles sont incertaines et les graphies peu prédictibles.

13 instituteurs et 6 professeurs ont été interviewés sur leurs barèmes et leurs tolérances. Pour 5 instituteurs et les 6 professeurs, les fautes grammaticales coûtent deux fois plus que les fautes d'usage, comme de coutume au Brevet. Par ailleurs, presque tous les enseignants questionnés utilisent une troisième catégorie, celles des "petites fautes" accents, trait d'union, majuscules, ponctuation. Les tolérances les plus fréquentes portent sur ces mêmes signes, et, tant qu'elles n'ont pas été enseignées, sur "les règles difficiles".

On s'attendrait à ce que, dans les **journaux**, on n'observe quasiment pas de variations, les coquilles étant exclues, puisque les articles sont relus plusieurs fois. Il n'en est rien. Sur 150 pages, les chercheurs ont relevé 141 variations. C'est beaucoup moins que dans les écrits manuscrits, mais ce n'est pas négligeable.

Ces variations concernent avant tout les accents et traits d'union, et les lettres à valeur grammaticale ou morphologique (essentiellement les morpho-

grammes non verbaux). On peut penser que la norme les concernant est moins facilement accessible par les dictionnaires et les grammaires que, par exemple, celle des consonnes doubles. Enfin, les rectifications de 1990 sont peu respectées. On dénote même une tendance "sur-étymologisante", signe de "pseudo-culture".

Cette tendance se retrouve dans l'orthographe des mots nouveaux, c'est-à-dire non répertoriés dans les dictionnaires. Ils ne font, par ailleurs, que "reproduire, en les amplifiant, les incohérences de l'orthographe actuelle", en particulier en ce qui concerne les mots composés : trait d'union, blanc ou soudure, incohérence phonographiques aux jonctions préfixe + radical + suffixe.

En conclusion, on louera d'abord les auteurs d'avoir attiré l'attention sur le fait que l'étude des **variations** est tout aussi pertinente et heuristique en matière d'orthographe, où on les qualifie de "fautes", qu'en matière d'oral, par exemple, où elles sont considérées comme un phénomène linguistique fondamental. Ils plaident à juste titre pour un "dynamisme orthographique", nécessaire du fait de la grande complexité du système, de son utilisation par un nombre de plus en plus élevé de personnes, et de l'évolution continue de l'oral.

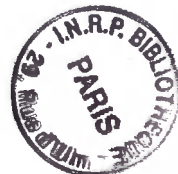
L'"usage" sert d'argument à tous ceux qui parlent, écrivent à propos de l'orthographe. Mais, ou bien il est assimilé à la norme ou à l'usage-norme de l'élite, ou bien à l'usage littéraire. Les auteurs sont allés enquêter sur des **usages** ordinaires. Comme l'écrit N. Catach, "le paradoxe est qu'un travail comme celui-ci apparaisse comme original".

Les variations des usages renseignent sur les **usagers**. D'une part, elles jouent un véritable rôle de "marqueurs sociaux", et le "savoir orthographe" participe de la reproduction sociale. D'autre part, une telle enquête pose aux didacticiens la question des "pratiques sociales de référence", selon l'expression de Martinand. Aucun usage, fût-il expert, ne respecte intégralement la norme. Et si, en orthographe comme dans d'autres domaines, les didacticiens de français rêveraient à la variabilité des pratiques ?

Les variations "renseignent aussi (...) sur le **code** lui-même, en faisant apparaître une dimension inhérente d'instabilité et de fragilité dans certaines zones." Elles "coïncident presque entièrement avec les rectifications de 1990". Elles sont indicatrices d'une évolution orthographique que les "autorités" (Académie, décideurs, enseignants, ...) accompagnent ou contrecarrent selon la valeur sociale que prend la norme dans chaque zone.

Enfin l'étude des variations montre qu'elles sont liées aux **paramètres situationnels**. Ce qui est vrai de grands adolescents et d'adultes l'est davantage encore des écoliers. La prise en compte de ces paramètres est bien une nécessité pour l'enseignement et la didactique de l'orthographe.

Gilbert DUCANCEL



Lire et écrire à l'école primaire

Etat des recherches à l'INRP
(Collectif)

Avec cette publication, l'Institut National de Recherche Pédagogique s'inscrit dans les débats en cours sur les moyens d'améliorer l'efficacité de l'école primaire à apprendre à tous les enfants à lire et à produire des textes.

Des chercheurs présentent des réflexions sur l'état des connaissances en matière d'apprentissage, d'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la production d'écrits. D'autres proposent des résultats issus de la mise en place de pratiques innovantes dans les classes, de leur description, de leur théorisation et de l'évaluation de leurs effets sur les compétences langagières des élèves.

Après une présentation générale, les contributions réunies dans *Lire et écrire à l'école primaire*, s'articulent autour de trois grands thèmes :

- ⇒ approches psycho et sociolinguistiques,
- ⇒ approches pédagogiques et didactiques,
- ⇒ présentation des recherches sur la lecture et la production d'écrits à l'école, depuis 1970, dans la francophonie.

Lire et écrire à l'école primaire s'adresse aux formateurs, aux enseignants, aux étudiants d'IUFM et à tous ceux qui se préoccupent de l'apprentissage de la communication et de la langue écrite.

INRP - 1994

113 pages, ill. – format 16 x 24 cm

Référence : BB 034

France (TVA 5,5%) : 70 F. - Corse, DOM : 67,74 F.
Guyane, TOM : 66,35 F. - Étranger : 73 F.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou Établissement

Adresse

.....

.....

Localité Code postal

Date Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Montant de l'abonnement (2 numéros) jusqu'au 31/07/1995

France (TVA 5,5 %) : 158 F. TTC - Corse, DOM : 152,57 F.

Guyane, TOM : 149,73 F. - Étranger : 184 F.

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement ; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

"REPÈRES"

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 20 F. / ex

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 68 - *Les Dits de l'image - Apprendre à construire du sens à partir de messages associant la langue et l'image* [1986]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 71 - *Construire une didactique - Aspects de 4 recherches en français langue maternelle* [1987]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 84 F. / ex jusqu'au 31 juillet 1995

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maîtres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral/écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]

REPÈRES nouvelle série

paraît deux fois par an,
s'ouvre à tous les chercheurs concernés par la didactique du français langue
maternelle.

REPÈRES

un lieu d'échange, de débat scientifique pour tous ceux qui interrogent le rôle
du langage dans l'enseignement, l'apprentissage.

REPÈRES

un outil de travail pour les formateurs, les chercheurs en didactique du
français langue maternelle,
des recherches en cours dans les écoles, pour les écoles et la formation des
maîtres.

REPÈRES numéro 10, nouvelle série

Écrire, réécrire

Quels peuvent être les fondements d'une didactique de la production écrite
intégrant le travail spécifique de réécriture ? Des réponses sont en cours de
formulation qui réfèrent entre autres aux analyses linguistiques sur la genèse
des textes, aux études sociolinguistiques sur les représentations sociales et plus
précisément scolaires de l'écriture, aux résultats de travaux psycholinguis-
tiques sur l'activité du sujet - apprenant ou expérimenté - et, bien sûr, aux
recherches didactiques sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Ce numéro de *Repères* expose, en les analysant, ces différentes approches à
travers trois séries de questions.

- Sur la place et les enjeux de la réécriture, quelles passerelles sont pos-
sibles entre les brouillons d'écolier et les avant-textes de l'écrivain ? En
quoi le recours à l'ordinateur se différencie-t-il du travail sur la page de
papier et dans quelle mesure les logiciels d'aide à l'écriture favorisent-ils la
réécriture ?
- Du point de vue des élèves apprenants, quelles représentations accompa-
gnent ou occultent la réécriture, quels cheminements collectifs ou indivi-
duals sont révélés dans la révision d'un même texte ?
- Concernant l'apprentissage, quelles sont les composantes et les variables
de la réécriture : types de textes différenciés, liés ou non à des niveaux
d'enseignement particuliers, impacts des interactions verbales entre élèves,
stratégie de résolution de problèmes, importance de certains niveaux de
traitement linguistique comme l'orthographe ou de certaines opérations
comme l'ajout, rapport entre compétences argumentatives générales et
évolution d'habiletés rédactionnelles particulière...

Loin de rechercher l'exhaustivité sur chacune de ces questions, les auteurs de
ce numéro entendent contribuer à la formulation de problématiques nouvelles,
rassemblant des points de vue généralement juxtaposés, éparpillés et, parfois,
antagoniques. Au-delà, ils espèrent ouvrir la voie à un renouvellement des
pratiques d'écriture incluant un apprentissage construit de la réécriture.



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. (1) 46 34 90 00