

## Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture

Claudine Garcia-Debanc

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Garcia-Debanc Claudine. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, 1986. Les activités rédactionnelles. pp. 23-49;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>

[https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2449](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449)

---

Fichier pdf généré le 13/07/2018

## INTÉRÊTS DES MODÈLES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ÉCRITURE

Claudine GARCIA-DEBANC

Que savons-nous de l'acte d'écriture ? Qu'avons-nous besoin d'en connaître pour aider à son apprentissage ? C'est par ces questions, traduites ici littéralement, que débute l'un des ouvrages collectifs récents consacré aux processus rédactionnels (1). La nature de ces interrogations souligne l'enjeu, d'abord pédagogique, de ces travaux : c'est parce que les universitaires américains constatent les difficultés de leurs étudiants à rédiger, qu'ils décident d'engager des recherches interdisciplinaires dans ce domaine. Cela explique que ces études soient préférentiellement consacrées à la rédaction de textes explicatifs ou argumentatifs (lettres d'affaires, dissertations, essais...) par des adultes. Ces investigations sont-elles aussi exploitables pour l'enseignement secondaire et l'école élémentaire ? Permettent-elles de comprendre certaines difficultés des élèves ? Peuvent-elles nous aider à étayer des interventions pédagogiques ? Je ne prétends pas présenter ici les modèles du processus rédactionnel, d'ailleurs multifformes et en cours d'élaboration. Je voudrais seulement attirer l'attention sur ce domaine de recherches en développement récent (2), qui intéresse directement les enseignants.

### Pourquoi les enseignants ont-ils besoin des modèles du processus rédactionnel ?

L'évaluation joue un rôle central dans la mise en place des apprentissages. En effet, évaluer ce n'est pas seulement noter ; c'est prendre des informations pour déterminer la nature de l'aide à apporter à chacun des élèves.

L'évaluation formative des écrits s'est intéressée le plus souvent aux critères de réussite du produit terminal. Ainsi par exemple les grilles présentées dans le n° 44 de *Pratiques* (3) s'attachent aux caractéristiques du texte comme objet linguistique. La grille d'évaluation propose une liste de propriétés que doivent présenter les textes. On postule alors que *la prise en compte des caractéristiques du produit terminal guide l'élève* ; elle lui permet en effet de relire son premier jet de façon critique et d'améliorer sa rédaction sur les points mis en évidence par la fiche.

(1) Lee W. GREGG et Erwin R. STEINBERG (Eds) (1980) : *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, P. IX de la Préface.

(2) Les travaux anglo-saxons utilisés ici ont été publiés depuis 1980. Pour la première revue de question publiée en France, voir Michel FAYOL (1984) : « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle » in *Repères* 63, Mai 1984, pp. 65-69. C'est cet article qui m'a fait connaître ces recherches.

(3) Lire *Pratiques* N° 44, *L'évaluation*, décembre 1984, p. 57 et sq.

Or, comme le souligne Linda Allal (4), pour qu'une évaluation formative soit profitable, il ne suffit pas de prendre en compte les résultats. « *On cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaire seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulées par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat* ». Si nous appliquons ces considérations générales aux tâches de production de textes, il apparaît que la correction du texte comme produit ne suffit pas ; pour aider les élèves, il importe de mieux connaître leurs modalités de fonctionnement dans **la réalisation même de la tâche**. Or, faute d'outils d'observation, ces phénomènes sont très mal connus.

De même, lorsque nous voulons aider l'élève à organiser son travail, l'absence de cadre théorique de référence rend nos interventions intuitives et circonstanciées. Pourtant ce qui devrait faire prioritairement l'objet d'un apprentissage dans un enseignement qui se voudrait efficace, c'est bien, « *la logique d'exécution des tâches, c'est-à-dire l'ensemble organisé des opérations définies par la pratique de l'expert* » (5). Comment décrire les opérations nécessaires pour la production d'un texte, si l'on ne dispose pas d'analyses du fonctionnement d'experts dans ce type de tâche ? Sans que ces observations jouent le rôle de modèles, elles serviraient de **point de repères pour analyser les activités effectives des apprentis**.

Enfin, divers travaux ont montré que l'élève augmente sa maîtrise s'il peut analyser lui-même les opérations requises pour une tâche donnée. En effet, dans les processus d'apprentissage, un rôle important est dévolu à la **métacognition**, c'est-à-dire au « *contrôle conscient et délibéré de ses propres opérations cognitives* » (6).

Les recherches ont été conduites dans le domaine de la mémorisation d'énoncés. On constate que la réussite d'élèves de CM2, 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup>, 1<sup>er</sup>/T varie sensiblement selon que les élèves :

- savent prédire la difficulté de mémorisation des énoncés en fonction de leurs caractéristiques (longueur, difficulté du thème...),
- évaluent correctement leurs propres capacités de rappel des textes selon les situations,
- « connaissent, même sommairement, l'existence de stratégies susceptibles d'améliorer la performance » (7).

Les performances s'avèrent largement supérieures lorsque le sujet dispose d'un contrôle cognitif relativement élaboré. Citons Flavell, auteur des premiers travaux dans ce domaine : « *La métacognition se rapporte, entre autres, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration des processus en relation avec les objets et les données auxquels ils s'appliquent, généralement au*

---

(4) Linda ALLAL (1979) : « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application » in ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P. : **L'évaluation formative dans un enseignement différencié**, Peter Lang., p. 136.

(5) R. AMIGUES (1984) : « Conditions de réussite et dispositif pédagogique » in Actes du Colloque « Perspectives de réussite » (Bordeaux 27-28-29 février 1984), CRDP Bordeaux. **Tome III : Pour une pédagogie de la réussite : Démarches et Méthodes**.

(6) Ann L. BROWN (1980) : « Metacognitive Development and Reading » in R.J. SPIRO, B.C. BRUCE, W.F. BREWER (Eds) : **Theoretical issues in reading comprehension**, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 453.

(7) Michel FAYOL (1985) : « Analyser et résumer des textes : une revue des études développementales » in **Etudes de Linguistique Appliquée** N° 59, juillet-septembre 1985, p. 59.

*service d'un but concret*» (8). Or la connaissance se développe en deux phases : d'abord son acquisition intuitive, puis la montée progressive d'un contrôle conscient sur cette connaissance. La métacognition est le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de permettre l'autonomie dans des situations nouvelles. Des applications de ce modèle de « contrôle cognitif » ont été proposées dans le domaine des stratégies de lecture (Cf. Anne L. Brown). Elles sont également légitimes pour les activités de production de textes. Comment, là aussi, aider l'élève à expliciter des stratégies opératoires si l'on ignore tout des processus en jeu dans l'activité d'écriture ?

Que ce soit **pour observer les procédures utilisées par les élèves** dans les tâches de production de textes ou **pour aménager des situations d'écriture propres à activer les opérations insuffisamment développées**, les enseignants ont donc besoin de modèles analysant les activités effectivement réalisées par des scripteurs experts dans le cours d'une activité d'écriture.

Mon but est ici de faire fonctionner l'un des modèles décrivant l'activité rédactionnelle, celui qui est proposé par Hayes et Flower (9) comme outil d'analyse de séquences pédagogiques. Je l'appliquerai successivement aux interactions dans un groupe d'enfants au cours de la production d'un texte et aux différentes phases d'un projet d'écriture conduit dans une classe de CM. Le modèle, après avoir été utilisé comme outil d'analyse de ces activités complexes, servira également à déterminer de nouveaux lieux d'intervention pédagogique. La troisième partie de l'article proposera des activités diverses, constitutives d'une pédagogie de l'écriture prenant en compte les processus rédactionnels.

## **1 – Un essai de description de l'activité du rédacteur : le modèle de Hayes et Flower**

### **1.1. Un outil d'investigation des processus d'écriture : l'analyse de protocole**

*Un protocole* (10) est « une description des activités ordonnées dans le temps qu'un sujet prend en charge en réalisant une tâche ». L'analyse de protocole est généralement utilisée pour étudier les résolutions de problèmes. Pour cela, on demande à un scripteur adulte expert de réaliser une tâche complexe, par exemple la rédaction d'une lettre. Il doit verbaliser tout ce qu'il fait. L'enregistrement de ces propos est ensuite décrypté, du point de vue des opérations en jeu. Les documents obtenus ont la forme suivante (11) :

L. : *Nous sommes en Avril 1977, et Wendy effectue un protocole sur la motivation.*

W. : *Je suis en train d'essayer de réfléchir à la première phrase par laquelle commencer // euh / peut-être quelque chose comme la satisfaction personnelle est la force de motivation principale dans la rédaction de mes dissertations et dossiers // bon / j'essaie de réfléchir à // bon / je veux d'une certaine façon aborder maintenant*

(8) J.H. FLAWELL (1976) : « Metacognitive aspects of problem solving » in L.B. RESNICK (Ed.) : **The nature of intelligence**, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, p. 232.

(9) John R. HAYES et Linda S. FLOWER (1980) : « Identifying the Organization of Writing Processes » et « The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints », qui constituent les deux premiers chapitres de l'ouvrage collectif édité par GREGG et STEINBERG, **Cognitive Processes in Writing**, cité plus haut.

(10) *Ibid.*, p. 4.

(11) *Ibid.*, p. 37.

*les exigences scolaires / euh / bien / peut-être pas si vite // bon // je tire de la satisfaction non seulement de mes notes mais aussi de la réalisation de quelque chose qui est bon // alors si je suis satisfaite d'avoir écrit une bonne dissertation / ça m'est égal de savoir quelle note j'en tirerai / si j'en suis satisfaite // alors / euh / voyons // euh / quels sont les / j'essaie de mettre en rapport la contrainte scolaire et les notes / mais je ne suis pas vraiment sûre de comment y parvenir / comment les rattacher // j'ai vraiment des difficultés à commencer // Eh bien / je vais peut-être me contenter de noter un tas d'idées / et peut-être essayer de les relier après en avoir terminé // bon //.*

Le protocole comporte à la fois des bribes du futur texte et des commentaires sur les opérations en cours. Cependant, il existe d'autres opérations non directement observables, qui peuvent jouer un rôle déterminant dans la production d'un texte.

Considérons par exemple les difficultés à commencer un texte, à partir d'un extrait d'un autre protocole (12).

*Maintenant, le problème est comment commencer. Je pourrais dire que je suis entré dans le salon un soir après le travail et qu'il était là, planté au milieu de la pièce. Ou encore, je pourrais dire quelque chose comme ceci, ça va ressembler à un début de texte de CE 2, mais quelque chose comme : « Pouvez-vous imaginer notre surprise quand nous avons reçu un emballage de carton de un mètre sur un mètre par le courrier ? » C'est pas très bon comme début.*

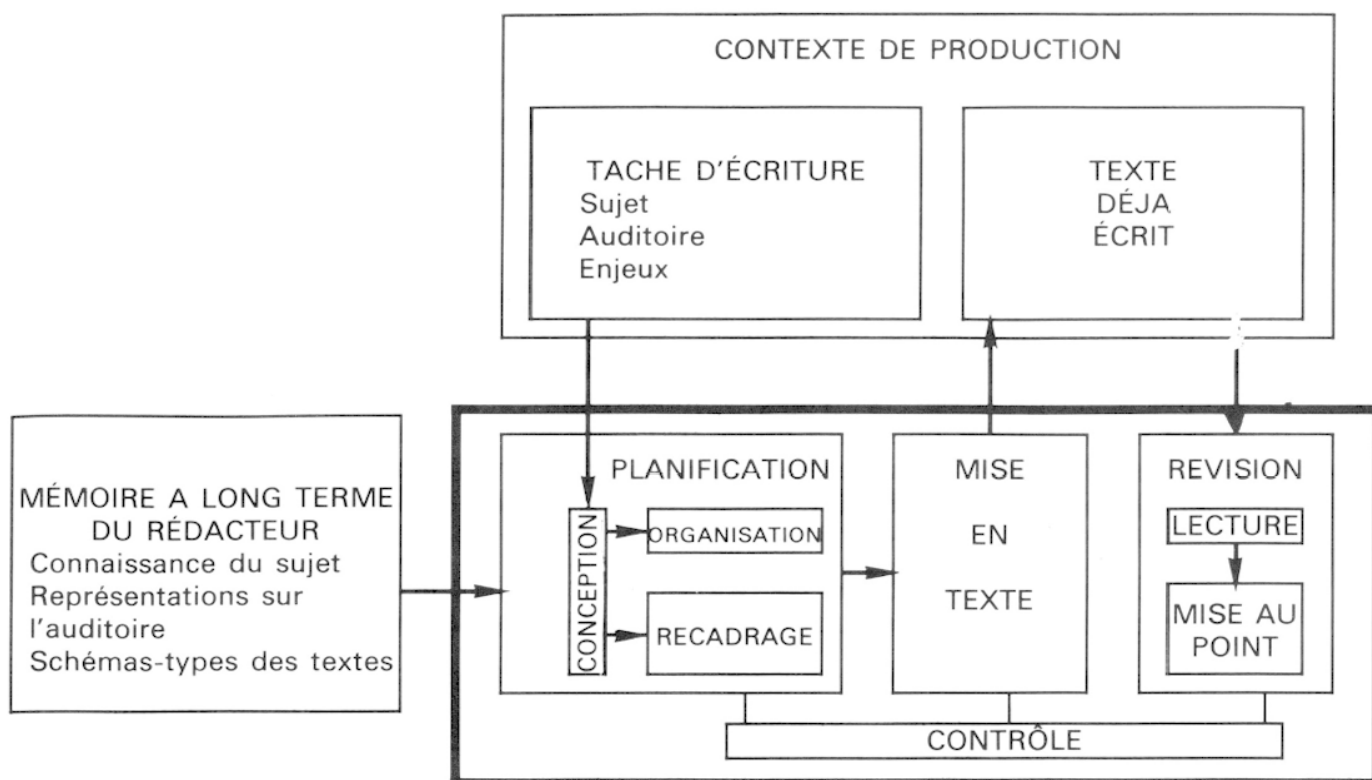
Le protocole témoigne de la résolution du problème sous la forme de **solutions successivement essayées. Mais il n'indique rien sur le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée.** De même, lorsque le rédacteur propose une solution de rechange, cela suggère qu'il a effectué une évaluation de la pertinence de la première solution avant même qu'elle soit écrite. Scardamalia, Bereiter et Goelman soulignent le rôle crucial de ces opérations qui commandent les prises de décision continuellement à l'œuvre dans l'écriture. Elles échappent à un repérage et à un contrôle conscient et ne peuvent donc apparaître dans les protocoles d'écriture. Malgré ces réserves, l'analyse des protocoles permet la collecte d'observations précieuses sur le processus rédactionnel.

## **1.2. Les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte**

Les renseignements ainsi recueillis permettent aux auteurs de proposer un modèle d'organisation des opérations intervenant dans le processus rédactionnel, dont rend compte le schéma suivant (13) :

(12) Marlene SCARDAMALIA, Carl BEREITER, Hillel GOELMAN (1982) : « The Role of Production Factors in Writing Ability » in Marin NYSTRAND (Ed.) : **What writers know. The language Process, and Structure of Written Discourse**, Academic Press, p. 173-209.

(13) HAYES et FLOWER, *op. cit.*, p. 11.



Le modèle concernant l'activité d'écriture à proprement parler est représenté dans le cadre cerclé de gras. Cependant, le schéma indique également les composantes du contexte de réalisation de la tâche et de la structure de la mémoire du scripteur. Ces divers facteurs interviennent en effet dans la tâche de production.

**Les principales opérations sont les suivantes :**

### 1) Les opérations de planification

Elles consistent à définir le but du texte (j'écris pour quoi ? Pour quoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Ces opérations se divisent en trois sous-procès :

1.1. **Conception** qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche.

1.2. **Organisation**, qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis. Les procédures seront pour cela différentes selon les scripteurs ; ils pourront :

- sélectionner un ordre,
- sélectionner dans le matériau généré l'élément à placer en premier et ordonner la suite en fonction de ce choix,
- hiérarchiser les divers éléments,
- regrouper les éléments en catégories...

1.3. **Recadrage.** Relèvent de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire, comme par exemple « être plus simple » ou « ajouter une transition ». Elles sont précieuses dans la phase de mise au point.

Ces opérations se concrétisent sous la forme de bribes non rédigées, notes ou fragments de phrases.

2) **Les opérations de mise en texte** désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des **contraintes locales** (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des **contraintes globales** (type de texte, cohérence macrostructurelle). Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes plus globales.

3) Enfin, **les opérations de révision** concernent la relecture et la mise au point du texte. Elles se subdivisent en deux opérations :

3.1. **Lecture critique**, qui a pour but de :

- repérer les violations par rapport au code de l'écrit (fautes d'orthographe ou constructions syntaxiques défailtantes),
- détecter les effets d'incompréhension possibles : éléments restés implicites mais nécessaires à la compréhension, contradictions, termes inexacts...
- évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis. Ainsi les ruptures de ton ou les éléments susceptibles de froisser les lecteurs seront éliminés.

3.2. **La mise au point** du texte permet d'en élaborer la version définitive. Elle consiste à :

- corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire,
- rétablir des éléments d'information jusque là implicites mais nécessaires à la compréhension,
- réécrire tout ou partie du texte.

Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. **En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement.** Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt à la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux. En dernière instance, c'est l'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire qui déterminent toutes les autres opérations. De plus, les opérations de planification occupent plus des 2/3 du temps d'écriture des scripteurs experts. Les opérations présentées dans le schéma sont donc **récurrentes** : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture.

La référence à la typologie des opérations ainsi dégagée permet de conduire une analyse de l'agencement dans le temps de ces diverses opérations, agencement variable suivant les rédacteurs et les situations. En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de **contrôle** qui en commande l'enchaînement.

Les différents types de configurations rendent compte globalement des principaux styles de conduites rédactionnelles. Les auteurs en distinguent quatre (14) :

- Il y a *ceux qui procèdent pas à pas* : le rédacteur essaie de produire une première phrase parfaite, puis il ajoute une seconde phrase parfaite, et ainsi de suite.
- D'autres *griffonnent les idées* qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite.
- D'autres encore *ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent de tous les éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte*.
- D'autres enfin procèdent par *esquisses successives* : ils réalisent un plan d'ensemble du texte, l'écrivent entièrement, puis opèrent une révision portant sur la totalité du brouillon.

Chacun d'entre nous se reconnaîtra plutôt dans l'un de ces styles qui sont d'ailleurs théoriques : dans l'activité rédactionnelle effective, les choses sont plus complexes.

### 1.3. Des opérations difficiles à gérer

Le rédacteur doit gérer simultanément ces diverses opérations : il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de **surcharge cognitive** (15). Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez de jeunes enfants.

En effet, si l'on observe comment ceux-ci procèdent lorsqu'ils ont à rédiger un texte, on peut constater qu'ils graphient lentement et avec un effort évident. Des observateurs ont pu noter que, jusqu'au CE 2, les enfants remuent les lèvres en écrivant (16). On peut inférer de ces observations d'une part que l'acte graphique mobilise une attention considérable, d'autre part que la lenteur de production est susceptible d'empêcher l'enfant de garder en mémoire non seulement les mots qu'il vient d'écrire mais aussi les buts du texte et sa planification d'ensemble. Il peut être alors utile de mettre en place des **facilitations procédurales**. Elles consistent à « *alléger la tâche tout en laissant à l'enfant le soin de l'affronter dans son intégralité* » (17).

## 2 – Le modèle du processus rédactionnel comme aide à l'analyse de situations pédagogiques

### 2.1. Que se passe-t-il lorsque les élèves écrivent en groupes ?

Nous avons déjà souligné l'intérêt des situations d'écriture en petits groupes de deux ou trois élèves (18). Mais nous n'avons pas systématiquement analysé ce qui se jouait dans de telles situations. Comment sont gérées les tâches ? La présence du groupe modifie-t-elle la régulation des opérations requises dans le processus rédactionnel par rapport à la situation d'écriture

(14) *Ibid.*, p. 20.

(15) Michel FAYOL (1984) : « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle in **Repères** 63, mai 1984, p. 66.

(16) Jean SIMON (1973) : **La langue écrite de l'enfant**, Presses Universitaires de France.

(17) Michel FAYOL (1984), *op. cit.*, p. 67.

(18) Voir par exemple André PETITJEAN (1980) : « Apprendre à écrire un texte de fiction », in **Pratiques**, N° 27.

solitaire ? Dans quelle mesure cette forme de travail constitue-t-elle une facilitation procédurale ? C'est à ces questions que j'ai essayé de trouver des éléments de réponse à travers l'analyse des échanges à l'intérieur d'un groupe de trois enfants de CE 1, rédigeant la troisième épreuve d'un conte qu'ils inventaient (19). Les observations collectées dans cette situation ne sont pas généralisables. D'abord parce que n'a été analysé que le travail d'un seul groupe. Ensuite parce que le corpus témoigne des difficultés de graphie caractéristiques de ce niveau scolaire. L'analyse produirait donc des résultats différents avec des adolescents de collège ou à un autre moment du travail de la même classe. Je voudrais seulement la présenter à titre d'exemple, pour souligner l'intérêt de ce type d'investigation. Ne pouvant citer l'intégralité du corpus, j'en indiquerai les traits caractéristiques et j'illustrerai le commentaire grâce à quelques passages significatifs.

Ce matériel sera utilisé dans deux directions. D'une part, il nous permettra de nous familiariser avec le modèle proposé par Hayes et Flower, dans la mesure où il peut être considéré comme un document comparable à un protocole d'écriture. D'autre part, il nous aidera à observer comment sont gérés les divers processus dans le cas d'une écriture collective.

Certaines répliques signalent des opérations figurant dans le modèle :

<b>Conception</b>	11 Thi	<i>le géant dit quoi</i>
	12 F	<i>mais</i>
	13 Tho	<i>je sais pas ce qu'il dit moi le géant</i>
<b>Mise en texte</b>	59 Tho	<i>mais vas-y marque-le</i>
<b>Révision</b>	63 Thi-F	<i>alors le géant / lança / le géant</i>
	64 Tho	<i>lança la pierre</i>
	65 Thi	<i>non / ramassa</i>

Les interactions verbales dans le groupe d'écriture aident à repérer des opérations analogues à celles que l'on peut déduire des protocoles de rédacteurs experts. Si l'on considère maintenant comment celles-ci sont gérées dans le groupe, on peut relever de nombreux passages où les discussions fournissent une aide. Examinons la séquence allant de Tho 42 à Thi 49, dans laquelle se joue la planification de la troisième épreuve.

42 Tho	<i>mais il faudrait qu'il échoue une // une une épreuve quand même / il les réussit toutes toujours.</i>
43 Thi	<i>eh bé c'est pour ça pour qu'il / sinon / s'il échoue une épreuve / euh le géant il va pas le croire.</i>
44 Tho	<i>ah ben oui bé c'est vrai ça.</i>
45 Thi	<i>où elle est la feuille que je me rappelle plus qu'est-ce qu'il faut faire.</i>
46 Tho	<i>là.</i>
47 Thi	<i>non non mais la feuille la feuille.</i>
48 F	<i>la feuille où y a des mots ?</i>
49 Thi	<i>ouais.</i>

(19) Les trois enfants, Thibaut, Thomas et Fabienne seront respectivement désignés par les lettres suivantes : Thi pour Thibaut, Tho pour Thomas et F pour Fabienne. L'activité se déroule au début du troisième trimestre, après un long travail de lecture et d'écriture de contes. Classe de Jean-Pierre DEBANC, École Foch, Rodez. Les enfants sont influencés par un texte de Calvino, lu plusieurs mois auparavant : « Jeannot bien fort qui en a mis 500 à mort », *Romane*, Arc-en-Poche Nathan.

Trois types de références sont utilisés pour réaliser cette opération. Tout d'abord, Thomas se réfère au schéma prototypique du conte, tel qu'il a été dégagé antérieurement par l'observation et l'analyse de contes divers (ce que nous appelons *interaction lecture/écriture*). L'utilisation du métalangage approprié, avec le terme d'*épreuve*, témoigne d'une connaissance explicite de certaines caractéristiques de l'objet à produire. De plus, l'intervention opère une évaluation rétroactive sur le texte déjà produit, qui pourrait entraîner une réécriture des épisodes antérieurs. L'intervention de Thomas montre qu'il est capable d'opérer une régulation consciente sur la production du texte en fonction des caractéristiques de l'objet social *conte*, telles qu'il les a repérées. Thibaut 43 lui oppose un argument relevant de la logique narrative, en soulignant la relation entre l'issue de l'épreuve et la réussite finale. Le problème de planification est résolu en dernier lieu par un recours à la *fiche-guide* élaborée au cours des séances antérieures. Celle-ci contient un matériau qui n'a plus qu'à être développé et mis en texte ; elle allège donc la charge des opérations de mise en texte. Nous repérons ici deux formes de facilitation procédurale : d'une part le recours à un outil antérieurement élaboré, d'autre part l'interaction entre les partenaires du groupe, qui active les choix dans l'ordre de la planification. Même si la solution retenue tient essentiellement au rôle de Thibaut dans le groupe, les arguments utilisés par les deux partenaires mobilisent des critères de planification valides.

De même, les échanges oraux permettent parfois d'*activer un script*, c'est-à-dire un « *bloc de prêt-à-penser stocké comme tel en mémoire à long terme et facilement mobilisable* » (20) ; par exemple, la liste des actions impliquées, dans notre civilisation, par le verbe *téléphoner* ou *aller au bal*. Or, dans l'écriture, le rédacteur doit constamment faire un calcul sur les éléments nécessaires et suffisants pour activer le script souhaité chez le lecteur. Ainsi en Thi 63-Thi 65, l'action de lancer est décomposée en « ramasser » et « lancer ». Thibaut, qui opère lui-même la décomposition, en serait sûrement resté à la formulation de Thi 63 sans l'intervention de Thomas.

Quant à la résolution de problèmes orthographiques (21), elle est assurée grâce à un partage des tâches dans le groupe, en Thi 65 à F 75 :

- |         |  |
|---------|--|
| 66 To   | <i>attends / le dictionnaire</i>   |
| 67 Ti   | <i>où il est le tien</i>   |
| 68 To   | <i>maître Capelo // attends / je cherche / qu'est-ce que t'as dit</i>              |
| 69 Ti   | <i>ramassa</i>   |
| 70 To   | <i>ra ra ra</i><br>(Silence)   |
| 71 To-F | <i>ha / ramasseur ramasseuse rama / là / alors / ça y est on l'a trouvé</i>        |
| 72 Ti   | <i>hé ne perds pas la page hein</i>  |
| 73 To   | <i>mais je ne l'ai pas perdue // erre a m a deux s e u s</i>                       |
| 74 Ti   | <i>oh hé non ramassa</i>   |
| 75 Ti-F | <i>ramassa voilà // une // pierre</i>  |
| 76 F    | <i>pierre</i>  |
| 77 To   | <i>he pierre c'est comme un nom hein ça s'écrit pareil hein ça s'écrit pareil.</i> |

(20) Michel FAYOL (1985) : *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Delachaux et Niestlé, p. 69.

(21) Pour une analyse des stratégies d'apprentissage du code graphique chez les jeunes scripteurs, voir Jean-Pierre JAFFRE (1985) : « Compétence orthographique et système d'écriture » in *Pratiques* N° 46, juin 1985, pp. 77 à 94.

La recherche dans le dictionnaire par un membre du groupe permet aux autres de ne pas « perdre le fil » sous l'effet du problème local. En aurait-il été de même pour un scripteur isolé, ou bien n'aurait-il pas eu de grosses difficultés à retrouver la suite de sa phrase ?

Enfin les discussions, parfois vives, permettent d'activer la conception qui semble poser le plus de difficultés aux enfants. Les répliques 125 à 142 constituent l'élaboration de l'épisode final et du dénouement de l'ensemble du récit. La discussion orale permet de réaliser globalement cette planification, qui serait probablement restée floue et inachevée pour un rédacteur solitaire.

- |         |  |
|---------|--|
| 125 Thi | <i>mais Tifato en sifflant avait appelé son ami l'oiseau/alors l'oiseau arriva</i> |
| 126 Tho | <i>accrocha la pierre dans ses pattes/dépassa la fontaine/et la posa près</i>      |
| 127 F   | <i>non</i>   |
| 128 Ti  | <i>non</i>   |
| 129 Ti  | <i>non non</i>   |
| 130 Ti  | <i>à la fontaine</i>   |
| 131 Ti  | <i>mais Tifato en sifflant avait</i>   |
| 132 id  | <i>(+ To) appelé l'oiseau/et</i>   |
| 133 id  | <i>(+ F) et l'oiseau arriva/euh</i>  |
| 134 Ti  | <i>Tifatho prit l'oiseau/prit l'oiseau et le géant crut que c'était une pierre</i> |
| 135 F   | <i>(+ To) ah ouais</i>   |
| 136 Ti  | <i>alors Tifato/Tifato lança</i>   |
| 137 To  | <i>la pierre</i>   |
| 138 Ti  | <i>l'oiseau pour la pierre</i>   |
| 139 To  | <i>ha ouais</i>  |
| 140 Ti  | <i>et ça alla plus loin que la cabane</i>  |
| 141 To  | <i>et ça dépassa la cabane et ça atterrissa/et ça</i>                              |
| 142 Ti  | <i>et Tifato gagna et voilà/et le géant le crut.</i>                               |

On peut remarquer dans l'exemple analysé l'extrême lenteur des opérations de mise en texte, surchargées essentiellement par la résolution de problèmes de graphie. De même, les enfants font rarement appel à des opérations de révision. Cette opération devra donc être activée à d'autres moments d'élaboration des textes.

Le groupe exerce un contrôle appréciable sur divers niveaux d'opérations. Il aide par exemple à effectuer la planification et à assurer une vigilance orthographique. Le groupe d'écriture constitue donc d'une certaine manière une instance de « facilitation procédurale ». Ici la facilitation procédurale ne tient pas à la nature de l'activité d'écriture proposée mais aux **conditions** dans lesquelles une tâche d'écriture complexe est réalisée. La répétition des tâches dans le groupe, si elle est convenablement gérée, allège en effet la charge de travail de chacun des partenaires. La régulation des différents sous-processus s'effectue ainsi entre les partenaires du groupe, au lieu d'être laissée à la charge du rédacteur isolé. Encore faut-il pour cela que la répartition des charges à l'intérieur du groupe d'écriture soit effective (22) : il est bien des cas où l'un des membres du groupe se charge de toutes les opérations, cantonnant les

(22) Pour les fonctions de l'écriture en groupe dans un travail en projet, voir Jean-François HALTÉ (1982) : « Écrire ensemble » in *Pratiques* N° 36, décembre 1982, pp. 59 à 77, en particulier, pp. 64-65.  
Pour l'organisation des tâches à l'intérieur des groupes : Claudine GARCIA (1983) : « Aujourd'hui on travaille en groupes », in *Pratiques* N° 40, La Communication, décembre 1983.

autres au rôle de spectateurs. La grille d'analyse déduite des modèles de processus rédactionnel ouvre tout un champ de recherche pour l'étude des activités effectives de chaque élève dans un groupe d'écriture. Elle permettrait en particulier d'analyser la nature des principaux problèmes d'écriture rencontrés par les enfants aux divers niveaux de la scolarité.

La référence aux composantes de l'activité rédactionnelle permet également de donner un autre éclairage aux activités de travail en projet, que nous avons largement développées dans les numéros antérieurs (23).

## 2.2. Les facilitations procédurales dans le cadre d'un travail en projet

Dans quelle mesure un travail en projet peut-il contribuer au développement des compétences d'écriture ? Comment s'y effectue la mise en œuvre des différents niveaux d'opérations du processus rédactionnel ? J'utiliserai le modèle présenté plus haut comme grille d'analyse des séances intervenues au cours d'un projet d'écriture long.

Le projet qui servira de support à cette analyse concerne la production d'un roman à choix multiples (24) dans une classe de CM 1 (25). Deux précisions sont nécessaires. Tout d'abord, ce projet n'est pas présenté comme ayant une valeur exemplaire ; un autre projet mettrait en œuvre une organisation différente ; le projet retenu sert seulement ici de support pour une analyse de cas. D'autre part, l'analyse des différentes opérations requises est reconstruite après coup : nous ne disposons pas du modèle lorsqu'ont été programmées les différentes phases du projet d'écriture.

Voici ce projet dans le détail sous la forme d'un journal de bord.

Journal de bord d'un projet d'écriture au CM. (Premier trimestre).

- 10/9/84 *Émergence du projet. Une couleuvre a mangé les œufs des gobe-mouches qui avaient niché dans le refuge construit par les enfants de la classe. Un élève dit : « C'est une histoire trop triste. Il faut en faire un conte ». Les enfants décident de concevoir un livre.*
- 13/9 *Écriture individuelle du texte 1, à partir des diapositives du nichoir prises l'année précédente. Les textes produits sont hétérogènes : du conte merveilleux au texte explicatif sur les mœurs des gobe-mouches, en passant par la description des diapositives.*
- 25/9 *Socialisation des textes 1. Classement chronologique de l'ensemble des textes. Travail par groupes de 3, pour répondre à la question : « Ces textes peuvent-ils entrer dans la même histoire ? » Les enfants répondent que oui, étant donné que tous les textes parlent des gobe-mouches. Essai de réécriture, qui se limite à un montage des textes.*
- 2/10 *La maîtresse construit un questionnaire pour faire émerger les critères nécessaires pour la cohérence du récit global. Comparaison des textes par groupes de 3 pour répondre au questionnaire.*
- 4/10 *Lecture de contes pour dégager le système des temps verbaux les plus fréquemment utilisés.*

(23) Voir **Pratiques** N° 36, décembre 1982, **Travailler en projet**.

(24) Voir Caroline MASSERON (1985) : « Un livre-jeu dont ILS sont les auteurs », **Pratiques** N° 47, septembre 1985, pp. 54-75.

(25) Classe de Jeannine DUMAZERT, Équipe INRP « Pratiques d'évaluation des écrits » de Lozère. Circonscription de Florac.

- 9/10 *Mise en commun des réponses au questionnaire du 2/10. Prise de décision sur les critères à respecter pour la production commune : temps verbaux, interventions possibles du narrateur, possibilité d'intégrer des dialogues, articulation des éléments du récit à la manière de **Histoires comme tu voudras** (Flammarion) : l'histoire vraie sera interrompue par des branchements proposant des épisodes merveilleux. Confection d'une affiche notant les décisions prises. Organisation de l'ensemble du roman. Réalisation d'un schéma. Rédaction d'une trame des épisodes à développer.*
- 16/10 *Par groupes de 3, rédaction d'un épisode correspondant à un élément de la trame, en référence aux critères dégagés le 9/10 (texte 2).*
- 21/10 *Lecture mutuelle des textes 2, à l'aide d'un questionnaire. Chaque élève se trouve devant un texte produit par une autre équipe et répond individuellement au questionnaire.*
- Travail à la maison *Révision individuelle du texte 2 à l'aide des remarques des autres élèves.*
- 6/11 *Réécriture des textes 2, par groupe, en intégrant l'ensemble des corrections antérieures et des corrections plus locales (substituts, vocabulaire, erreurs de temps...) soulignées par la maîtresse.*
- Maison *Rédaction individuelle d'un épisode de la partie magique (texte 3).*
- 13/11 *Socialisation des textes produits. Retour à l'organisation d'ensemble du livre. Où le magique peut-il intervenir ?*
- Ateliers parallèles en équipes de 2 :*
- 20/11 *– des équipes rédigent un nouveau passage correspondant à un point de la trame.*
- 27/11 *– des équipes utilisent un questionnaire pour améliorer un passage déjà rédigé.*
- 4/12 *– des équipes reçoivent les textes remaniés et en corrigent les erreurs orthographiques.*
- Chaque texte passe successivement dans les trois ateliers. Chaque élève réalise successivement les trois tâches.*
- 11/12 *Amélioration d'un texte commun : « La couleuvre mange les petits ». Mise en ordre des informations et expansion de la trame.*
- Maison *Utilisation des techniques acquises le 11/12 pour planifier un épisode de l'histoire vraie (texte 4).*
- 18/12 *Rédaction du texte 4 par groupes de 3.*

*Les séances ultérieures sont consacrées à l'amélioration des textes (utilisation de questionnaires, interactions lecture/écriture), à l'agencement des différents textes (arbre des possibles narratifs), au travail sur l'enchaînement des différents segments (micro-structure), à la rédaction des renvois en fin d'épisodes, à l'illustration et à la fabrication du livre.*

On est d'abord frappé par la diversité des situations de travail intervenues tout au long du projet : écriture individuelle ou en groupes, lecture critique de textes de pairs, décisions collectives sur la planification du texte, réécritures portant sur différents aspects des textes... Alors que, dans une pédagogie traditionnelle, le temps essentiel d'expression écrite est consacré à la mise en texte et à la mise au point sur des problèmes ponctuels (orthographe, syntaxe, vocabulaire...), ici les différentes opérations du processus rédactionnel se trouvent tour à tour requises, comme le montre le tableau de la page suivante.

OPÉRATIONS DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL	Négociation du projet	Premiers essais d'écriture et correction	Nouvelle négocia- tion	Rédaction partie vraie	Structure globale du livre	Ateliers parallèles Production et révision de textes	Élaboration de nouveaux textes				Agencement des morceaux (microstructure)	
	10/9	13/9 25/9 2/10.	4/10 9/10	16 oct. 21/3	13 nov.	20/11 27/11 4/12	11/12	18	29/01 5/2	19/2 13/03	Mars-avril (...)	
PLANIFICATION Conception Organisation Recadrage	x						x	x				
		x	x		x	x	x	x	x	x		
			x	x								
MISE EN TEXTE Écrire seul Écrire en groupe	x				x	x			x		x	
RÉVISION Lecture critique : – en veillant à la gestion macrostructurelle – en veillant à la gestion microstructurelle Mise au point : – du point de vue de la cohérence – du point de vue du code orthographique et de la correction syntaxique			x	x		x			x			
		x		x		x					x	x
							x					

La ligne continue immatérialse, la dynamique des opérations sont successivement réalisées par les élèves.

**La négociation du projet fait dominer des opérations de planification** : on prend des décisions sur le type de texte (ce sera un conte), on détermine les caractéristiques du produit terminal (un livre) et de ses lecteurs potentiels (parents d'élèves, anciens élèves fréquentant le collège). Cependant la planification reste assez floue et, au vu de l'impatience des enfants à conduire le projet, sont immédiatement engagées des opérations de mise en texte. L'impossibilité de raccorder ensuite les textes individuels en un tout cohérent dénonce les insuffisances de la phase de planification. Le problème n'apparaît pas aux enfants, qui se bornent à corriger les textes localement. L'enseignante doit alors recourir à un questionnaire focalisant l'attention sur les marques superstructurelles et sur les éléments de cohésion (perspective énonciative). Les élèves répondent correctement au questionnaire et parviennent, à partir de là, à définir de nouvelles contraintes pour l'écriture du récit. Ainsi une planification opératoire a été rendue possible par le recours à un outil conçu par l'enseignant.

On a là trace d'une compétence en cours de développement chez l'enfant. Incapable de réaliser l'opération seul, il devient capable de la réussir si on lui fournit des aides : outil, interactions avec ses camarades, interpellations de l'adulte... On touche là la capacité potentielle de développement qui peut être développée par une action pédagogique appropriée et que Vygotsky appelle *la zone proximale de développement* : « La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale de développement » (26). On peut à partir de là analyser, comme Bruner (27), à quelles conditions *le tutorat* de l'adulte permet un apprentissage. *L'aménagement des tâches dans le cours d'un projet d'écriture* me paraît une des formes possibles de *guidage* propre à développer des compétences en cours de construction.

En effet, chacune des séances active de façon privilégiée l'une ou l'autre des opérations : certains niveaux sont provisoirement neutralisés, pour permettre un travail systématique sur une ou deux des opérations à améliorer. La séance du 25/9 fixe une tâche impliquant des opérations d'organisation ; celle-ci est gérée collectivement, par un petit groupe d'enfants, et porte sur un matériau déjà rassemblé. Elle constitue donc une facilitation procédurale au sens où nous l'avons défini plus haut. L'allègement de la surcharge cognitive est alors possible pour l'élève sans parcellarisation des activités. Si chaque séance de travail privilégie un niveau d'opérations, ce sous-processus est finalisé par la production à réaliser. On parvient ainsi à concilier une logique de production, centrée sur la réalisation du produit et une logique d'apprentissage, favorisant des entraînements sur les opérations défaillantes.

Le projet d'écriture donne donc lieu à une gestion collective et dilatée dans le temps des différents sous-processus impliqués dans une activité de production de texte. La définition collective du plan de travail et de l'échéancier

---

(26) VYGOTSKY : « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *op. cit.*, p. 108.

(27) Jérôme S. BRUNER (1983) : « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème » in *Savoir faire Savoir dire*, PUF, Ch. 10, p. 261 à 280.

à respecter (28) peut apparaître comme une organisation consciente des différents niveaux d'opérations impliqués dans une tâche complexe. L'enseignant fait l'hypothèse que l'analyse collective de la tâche et la programmation des activités faites à cette occasion seront réinvesties par les enfants lorsqu'ils se trouveront seuls face à une tâche d'écriture. Si l'on reprend l'hypothèse de la zone proximale de développement, le projet constitue une des formes de la mise en œuvre du tutorat, dans le domaine d'apprentissages en cours.

### **3 – Le modèle de processus rédactionnel comme aide à la conception et à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels**

J'ai laissé entendre au début de cet article que les modèles de *processus rédactionnel* répondaient à nos interrogations concernant *les processus* qu'il est nécessaire de cerner dans le cadre d'une *évaluation formative*. Or, malgré la similarité des termes, il n'y a pas recouvrement entre les deux notions. Lorsque Linda Allal parle de processus, elle se réfère à des *processus d'apprentissage*. On peut alors se demander dans quelles conditions la mise en œuvre d'un processus rédactionnel peut être tenue pour processus d'apprentissage.

Le processus rédactionnel apparaît comme un ensemble organisé d'opérations mobilisées à des fins de production de textes. Cette conduite peut être parfaitement routinière : quel que soit le texte à rédiger, l'élève reproduit le même enchaînement d'opérations, bute sur les mêmes difficultés qu'il contourne, produit les mêmes erreurs... (29). Il n'y a alors aucun progrès en écriture, aucun apprentissage. Le processus rédactionnel ne peut donner lieu à apprentissage que si les situations d'écriture amènent chaque sujet à modifier les configurations des opérations en œuvre dans le processus rédactionnel, à en essayer plusieurs et à juger de la plus opératoire, ou si les élèves apprennent à rendre conscientes et contrôlées les stratégies qui se sont avérées opératoires.

Dans cette perspective, les activités d'apprentissage peuvent répondre à diverses fonctions. Elles servent à :

- **activer l'un des sous-processus.** Par exemple, l'aménagement d'une situation d'écriture qui impose un calcul important sur les attentes du destinataire permet d'activer les opérations de planification.
- **automatiser l'un des niveaux de traitement.** C'est la fonction des exercices d'entraînement proposés ici-même (30) par Michel Charolles.
- **favoriser un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité en cours d'écriture,** c'est-à-dire l'aider à exercer un contrôle cognitif sur l'agencement des divers sous-processus. Un travail portant sur l'élaboration des critères et l'explicitation des procédures utilisées contribue à un tel objectif.

(28) Lire Jean-François HALTE, in *Pratiques* N° 36, p. 43 et 60-61.

(29) Il réutilise donc de manière répétitive des conduites automatiques qui l'empêchent de formuler le problème. En effet, il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. Or la résolution de problème est, pour les psychologues cognitivistes, un des modes essentiels d'apprentissage. Pour l'utilisation de cette notion de résolution de problèmes en didactique du Français, voir *Repères* N° 62, février 1984.

(30) P. 6 et sq.

N'ayant pas la place de développer ces propositions d'activités, je me bornerai à suggérer quelques directions de travail qui découlent d'une prise en compte des processus rédactionnels. J'illustrerai rapidement chacun de ces points.

### **3.1. Activer un des sous-processus**

#### **3.1.1. Des situations pour apprendre à planifier**

Nous avons pu constater les difficultés des élèves à ajuster leurs textes aux caractéristiques de la situation et de l'auditoire. Il convient donc d'activer les opérations de planification.

C'est la représentation précise du but, de la destination du texte et du public visé qui permet au rédacteur de choisir et d'agencer les éléments dans sa production. Pour développer cette capacité, l'enseignant peut proposer des activités visant à :

- augmenter les exigences liées à la situation de communication,
- imposer l'explicitation d'un plan d'action,
- faciliter la référence aux superstructures textuelles (31).

#### **Un exemple de situation interactive : la formulation d'une règle de jeu ou d'une consigne pour les élèves d'une autre classe.**

Le simple fait d'assigner un destinataire précis à un texte facilite l'écriture (32). Le calcul est plus important lorsque les élèves doivent s'adresser à des destinataires différenciés. Ainsi, des élèves de CM 2 ont eu à expliquer la fabrication d'un moulin à eau d'une part à leurs camarades de CE 1, d'autre part aux élèves de 6<sup>e</sup> du collège voisin. Même si le référent est identique, les conduites explicatives diffèrent : le vocabulaire utilisé n'est pas le même, les schémas ne sont pas de même nature... Or, des observations psycholinguistiques (33) ont montré que les enfants étaient très tôt sensibles aux caractéristiques de leurs destinataires, dans les situations de communication orale, et adaptaient leur langage aux possibilités supposées de l'interlocuteur. La variation des situations de communication aide donc à activer les opérations de planification.

Cependant, même si l'enfant est sensibilisé à l'importance des opérations de planification, il ne peut pas toujours sélectionner les informations nécessaires au lecteur potentiel. En effet, les jeunes enfants ont beaucoup de difficultés à se mettre à la place de leur futur lecteur. Cela tient à la spécificité

(31) Les superstructures typologiques déterminent la forme du texte (texte narratif, poétique, argumentatif...). Elles sont conventionnelles, c'est-à-dire que les règles qui indiquent par exemple « comment on raconte une histoire appartiennent à notre langage et à la culture que nous partageons avec les autres membres de la communauté ». Van Dijk T. (1976) : *Macrostructure and Cognition*, p. 28. Pour une utilisation pédagogique des superstructures, voir par exemple *Pratiques* N° 28 (*L'argumentation*), N° 34 (*Raconter et décrire*)...

(32) Bereiter a pu montrer que des rédacteurs, à partir de 10 ans jusqu'aux adultes, adaptent mieux leurs messages aux besoins supposés des lecteurs quand ils attendent un retour de la part de leurs destinataires. Mais, jusqu'à 12 ans, ils ont des difficultés à adapter leurs messages aux compétences supposées de leurs lecteurs. Ainsi, par exemple, s'ils ont à écrire une règle de jeu et qu'on les a avertis, à l'aide d'un enregistrement vidéo des possibilités de mauvaise compréhension d'une règle de jeu par l'auditoire, les jeunes enfants seront conduits à donner davantage d'informations mais ne clarifient pas pour autant leurs formulations. Bereiter désigne sous le terme de *social cognition* cette composante de la capacité à écrire, qui consiste à prendre en compte les besoins du lecteur.  
Carl Bereiter : « Development in Writing », Chapitre 4 de *Cognitive Processes in Writing*, *op. cit.*, pp. 73-93, en particulier p. 87 et 82.

(33) Janine BEAUDICHON et Fajda WINNYKAMEN (1981) : « Adaptation aux interactions et aux situations sociales » in Pierre Oléron Ed. : *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Mardaga, pp. 127-173 et Janine Beaudichon (1982) : *La communication sociale chez l'enfant*, PUF.

des situations de communication écrite. Alors qu'à l'oral, « *il y a pour chaque intervention du locuteur et même pour chaque énoncé, une boucle de contrôle passant par la situation de production ; celle-ci permet de vérifier les effets de l'énoncé, d'ajuster la représentation des buts des destinataires et des autres paramètres et de redémarrer ou de continuer en cas de besoin* » (34), « *la production d'un texte écrit, elle, n'est pas contrôlée par la situation de production immédiate, mais par la représentation abstraite d'une situation avec un but général et un destinataire fictif ou du moins partiellement simulé, construit. Cette différence de contrôle nécessite une vision globale et anticipatrice du texte dans son ensemble* » (35).

« *Le langage écrit est donc une fonction langagière particulière qui de par sa structure et sa fonction ne diffère pas moins du langage parlé que le langage intérieur diffère du langage extérieur* » (36).

Or, Vigotsky (37) montre que « *chaque fonction psychique supérieure apparaît (...) d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique* ». Si l'on applique ce principe plus particulièrement à l'acte d'écriture, on peut considérer que la confrontation effective avec un destinataire à propos d'un écrit produit peut constituer une situation intermédiaire entre la planification polygérée que constitue un dialogue oral et l'absence de feed-back dans une activité d'écriture courante.

La rédaction de règles de jeux, consignes ou autres instructions de fabrication rend particulièrement crucial le calcul sur les besoins d'information du récepteur. En effet, ces textes détaillent une suite d'opérations à effectuer. Il est essentiel de ne pas omettre d'étapes, au risque de rendre impossible le jeu ou la fabrication. Apparaît donc la nécessité d'une décentration : le rédacteur doit se mettre à la place de son futur lecteur. De plus, l'évaluation de l'exhaustivité, de l'exactitude et de la clarté du texte s'opère directement dans l'action : le lecteur peut ou ne peut pas effectuer les opérations requises. Les effets de la planification sont dans ce cas directement évaluables. Des séances de confrontation entre les rédacteurs et leurs lecteurs aident les élèves à en prendre conscience. Les lecteurs effectuent les actions indiquées dans le texte produit, tandis que les rédacteurs observent et notent tous les points qui n'ont pas été compris. Ces remarques sont ensuite réutilisées pour la réécriture du texte (38). La planification se trouve alors facilitée par le constat des effets de lecture produits par la première version du texte. Nous faisons l'hypothèse que ce genre d'expériences aident les élèves à prendre conscience de l'importance des opérations de planification qu'ils négligent généralement. Elles redonnent en effet tout son poids à la fonction de communication de l'écrit (39). Les liaisons avec l'éducation physique ou les travaux manuels fournissent de multiples occasions de travail dans cette direction.

---

(34) Bernard SCHNEUWLY (1985) : « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant » in B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART (Eds) : *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, p. 179.

(35) *Ibid.*, p. 180.

(36) Citation de Vygotsky rapportée *ibid.*, p. 179.

(37) *Ibid.*, p. 111. Il s'agit cette fois d'un extrait d'article de Vygotsky (1933) : « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », qui essaie d'analyser le rapport entre développement et apprentissage.

(38) Cf. Claudine GARCIA-DEBANC (1985) : Voulez-vous jouer avec nous ? ou quand la communication de règles de jeux motive la réécriture » in *Repères* 66, INRP, juin 1985.

(39) Prenant en compte l'originalité de l'enseignement du Français, Jacques Weiss propose une interaction formative, s'inscrivant dans « un modèle pédagogique où l'évaluation résulte du succès même de l'activité significative dans laquelle s'engagent les sujets, notamment de leurs interactions en situation de communication ». J. Weiss (1979) in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, *op. cit.*, p. 201.

### – Rédiger un plan d'action.

Notre enseignement privilégie les plans centrés sur les contenus. Mais les travaux américains auxquels je me réfère ici, distinguent, eux, trois types de plans (40) : aux plans habituels (*plans des choses à dire*) s'ajoutent des *plans d'actions* qui définissent les enjeux des textes à produire, et des *plans de composition* centrés sur le processus de production, qui contrôlent les opérations successives. Le rédacteur compétent y recourt alternativement. Pourquoi alors ne pas entraîner les élèves à l'élaboration d'un plan d'action ? Ils auront ainsi par exemple à rédiger un document précisant, pour un écrit qu'ils auront à produire ultérieurement, les besoins du lecteur, les enjeux principaux de l'écrit, les critères auxquels il devra satisfaire. La rédaction proprement dite sera ensuite facilitée.

### – Élaborer une trame en référence aux superstructures textuelles

Si les matériaux sont recherchés et organisés en fonction du but du texte et du public visé, ils sont également agencés en référence aux superstructures textuelles. Ainsi, par exemple, un récit devra comporter les éléments de la structure quinaire (41). La réalisation préalable d'une trame – ou de toute autre schématisation de l'ensemble de la structure – permet d'attirer l'attention des enfants sur la nécessité d'une liaison fonctionnelle entre les épisodes et sur l'importance de la clôture narrative (42). Elle facilite la mise en texte.

#### 3.2.1. Concentrer l'effort sur la mise en texte

Généralement, les élèves se jettent directement dans l'écriture. Ils ajoutent laborieusement une phrase après l'autre, en perdant de vue les intentions et le but poursuivi dans le texte produit. Ce procédé explique par exemple l'inflation des connecteurs comme *alors, et puis, mais...* On parle alors de *planification pas à pas* (43). La définition préalable du projet de texte et la recherche de matériaux permettent d'éviter cette erreur dans la mesure où elles focalisent l'attention sur la mise en texte elle-même.

La tâche est alors de gérer ce matériau en fonction des contraintes globales (types de textes, macrostructure, modalité d'énonciation choisie et des contraintes locales (progression thématique, règles de cohérence textuelle...)). Nous en avons eu un exemple avec le travail de groupe rapporté plus haut. Les opérations de mise en texte étant les plus complexes et les plus délicates à observer, l'activation porte surtout sur l'amélioration de leurs conditions d'exercice ; pour cela sont renforcées les opérations de planification et de révision.

(40) *Cognitive Processes*, *op. cit.*, Chapitre 2, p. 44 à 48.

(41) Voir par exemple les travaux de Jean-Michel ADAM.

(42) Ou mise en relation stricte de l'état initial et de l'état final. Cf. Michel FAYOL (1985).

(43) L'activité d'écriture repose alors sur « l'alignement d'énoncés à peine structurés d'un point de vue global et peu reliés les uns aux autres (sinon par le fait qu'ils se suivent) ». « Du point de vue du développement de la maîtrise des textes, apparaît ensuite de plus en plus la capacité de construire une chaîne continue dans laquelle les rapports entre énoncés sont plus explicites. C'est plus tard seulement qu'intervient une structure d'ensemble du texte ». Bernard SCHNEUWLY (1984) : *Le texte discursif écrit à l'école*. Thèse, Université de Genève, p. 163.

### 3.1.3. Activer les opérations de révision

A la difficulté générale d'opérer des révisions dépassant les simples corrections locales, s'ajoute pour les enfants l'incapacité à repérer des ambiguïtés dans leurs propres textes. Une expérience américaine portant sur 250 élèves du CM 1 à la 5<sup>e</sup> (44) montre ces difficultés à repérer certaines ambiguïtés référentielles, comme celles-ci :

*Un policier est allé en ville pour capturer un voleur. Ils se sont bagarrés. Il a été tué (45).*

En CM 2, 30 enfants sur 75 rédigent un texte comportant au moins une ambiguïté référentielle ; seulement 5 d'entre eux sont capables de détecter le problème, alors qu'ils sont 22 à repérer une erreur analogue dans un texte étranger. La lecture mutuelle des écrits est donc un moyen opératoire pour aider les enfants. Certains outils (46) peuvent favoriser ce travail.

Ainsi, des élèves de CM 2 (47), après avoir lu *Les gens de Schilda* (48) ont eu à rédiger individuellement un nouveau chapitre pouvant s'insérer dans le roman. Les textes proposés, tapés à la machine, sont échangés : chaque élève reçoit le texte d'un camarade assorti d'une grille de lecture en forme de questionnaire. Celle-ci a été construite à partir des remarques tirées de l'analyse des autres chapitres du roman. Elle comporte, entre autres, les rubriques suivantes :

*Qu'est-ce qui est bizarre dans la situation racontée ?*

*Quelle est la situation problème de départ ?*

*Est-elle résolue dans la suite ? Comment ?*

*Le titre correspond-il au contenu du texte ? Donne deux autres titres.*

*Quelle est la morale du chapitre ? S'il n'y en a pas, inventes-en une.*

*Souligne les références aux lieux et aux personnages présents dans le reste du roman.*

Ce questionnaire, empruntant la forme des fiches de lecture, confère bien à la production d'élève le statut de texte à lire. Il focalise l'attention des lecteurs sur la structure globale et les effets de sens. Un même texte est soumis à plusieurs lecteurs, de manière à atténuer les effets inhérents aux faiblesses de lecture. Les remarques collectées sont ensuite transmises au rédacteur qui, avec l'aide d'un camarade, choisit de les intégrer, ou non, dans sa réécriture.

La mise au point du texte est facilitée par plusieurs médiations : lecture critique par un tiers, outils focalisant cette lecture critique, aide de camarades pour assurer la mise au point.

**Activer une opération c'est aménager une situation telle qu'elle rend cruciale la réalisation la plus complète possible de l'opération correspondante.** Celle-ci est au service d'une production complexe, dans laquelle

(44) Elsa JAFFE BARLETT (1982) : « Learning to revise : some Component Processes », in Nystrand Ed., *op. cit.*, Chapitre 13, pp. 345-363.

(45) *Ibid.*, p. 352.

(46) Pour la définition de cette notion, voir ici-même en 3.3.3.

(47) Classe de Jean-Pierre Debanc, École de Buzeins.

(48) Erich Kästner – *Les gens de Schilda*, Folio Junior.

interviennent successivement les diverses opérations du processus rédactionnel. Cependant le contrôle de la mise en jeu de ces diverses opérations s'opère du dehors, sous l'effet des consignes proposées par l'enseignant.

D'autres exercices peuvent concerner seulement une **zone limitée** d'opérations. Ils visent alors à automatiser certaines opérations.

### **3.2. Automatiser l'un des niveaux d'opération du processus rédactionnel**

En entraînant les élèves à réaliser des opérations locales spécifiques, on les aide à automatiser des conduites qu'ils mobiliseront ensuite dans des tâches complexes. Pour cela, ces exercices proposent aux élèves une tâche de mise en texte très limitée, les éléments de contenu et le contexte situationnel étant imposés. Par exemple, une liste d'informations devra être successivement intégrée dans un texte narratif et dans un texte explicatif. Ou encore une suite de phrases doit être agencée en un texte avec le minimum d'ajouts. Le traitement de textes sur ordinateur se prête à de multiples exercices de ce type : déplacer des éléments, ajouter des informations, effacer des segments...

### **3.3. Favoriser un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité au cours de l'écriture**

Nous avons vu dans le modèle l'importance de l'instance de contrôle qui commande la succession des sous-processus. C'est elle qui organise l'activité du rédacteur, par exemple en imposant un retour sur la planification au cours de la mise en texte ou en engageant une révision sur un point donné. Si l'on admet que la caractérisation majeure de l'habileté à écrire « tient à la capacité de guider et de diriger son propre processus d'écriture » (49), une pédagogie de l'écriture a pour finalité un développement de cette instance de contrôle et une maîtrise plus consciente des configurations d'opérations les plus opérationnelles pour chacun dans chacune des situations. Pour cela, l'élève doit développer conjointement des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales dans le domaine.

En effet, les théories sur l'apprentissage distinguent deux types de connaissances : les connaissances déclaratives, en termes de « savoir que », « *concernent notre environnement physique et social, nous-mêmes compris* », tandis que les connaissances procédurales (ou savoir comment) se rapportent aux « *opérations qu'un individu peut mettre en œuvre pour atteindre ses finalités* » (50). Pour produire des textes, il faut à la fois savoir énoncer certaines caractéristiques des écrits à produire et mettre en œuvre ces connaissances dans une situation de production.

Dans les situations pédagogiques les plus fréquentes, l'enseignant explique d'abord à l'élève comment il faut faire, à charge à celui-ci de réaliser les opérations recommandées. C'est le rôle des conseils préalables à la rédaction ou des analyses de consignes de devoirs. Cette stratégie se révèle le plus souvent inefficace. C'est que l'élève est appelé à transformer des connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Or il n'est pas aisé de « *traduire aisément et rapidement des connaissances déclaratives en procédures* » (51). Il

(49) *Cognitive Processes in Writing*, *op. cit.*, p. 39.

(50) Christian GEORGE (1985) : « Comment conceptualiser l'apprentissage » in *Revue Française de Pédagogie* N° 72, juillet-août-septembre 1985, p. 62.

(51) *Ibid.*, p. 65.

paraît plus opératoire de placer l'élève dans des situations-problèmes où il mobilisera nécessairement des connaissances procédurales et de lui apprendre à « *circonscrire l'ensemble des opérations et procédures mises en jeu* » (52). On favorisera ainsi **l'autocontrôle cognitif**. Il est donc nécessaire de réserver du temps au renforcement et à l'analyse des procédures de réalisation, dans le cadre de séquences spécifiques. Celles-ci portent sur :

- l'explicitation des méthodes de travail utilisées,
- l'élaboration de critères,
- la construction d'outils de travail.

### 3.3.1. Aider l'élève à analyser les méthodes de travail utilisées

Pour assurer un contrôle cognitif, il est utile d'apprendre à analyser les procédures utilisées dans la production d'un texte. L'explicitation aide à cerner les difficultés rencontrées ; elle permet à chaque élève de confronter ses méthodes de travail à celles de ses camarades, et ainsi contribue à les faire évoluer. De même, expliquer à un élève plus jeune comment s'y prendre pour réussir un devoir fournit une situation naturelle d'explicitation des procédures (53).

Une telle analyse permet d'améliorer la méthode de travail. Par exemple dans la phase de planification, est-il plus opératoire de rédiger un plan écrit ou de discuter du projet avec un tiers ? A quel moment du processus d'écriture demander à quelqu'un une lecture critique du texte pour faciliter la phase de révision ? Quand est-il préférable de surmonter les résistances dans le passage à la mise en texte ou de poursuivre le travail de planification ? Telles sont quelques-unes des questions que j'ai résolues au coup par coup dans l'écriture (difficultueuse) de cet article. La discussion sur ces procédures peut démystifier les difficultés et faire entrevoir des solutions possibles aux problèmes rencontrés. Cette réflexion est la matière d'une aide à l'écriture. Si embryonnaire soit-elle avec les enfants, elle peut les aider à progresser.

A titre exploratoire, nous avons demandé à des élèves de CM 2 (54) de formuler par écrit ce qu'ils avaient fait avant, pendant et après la rédaction individuelle d'un texte narratif. Voici un échantillon de leurs réponses :

- Avant     *J'ai réfléchi sur la trame (élaborée auparavant collectivement)*  
           *J'ai relu toute la trame*  
           *J'ai réfléchi pour voir ce que j'allais écrire*  
           *J'ai réfléchi pour faire plusieurs phrases*  
           *J'ai réfléchi sur le premier élément de la trame*  
           *J'ai recherché des détails*
- Pendant   *J'ai vérifié que je suivais bien la trame*  
           *J'ai cherché la suite de ce que je venais d'écrire*  
           *Je me suis posé des questions sur l'orthographe*  
           *J'ai fait attention à ce que j'écrivais*  
           *J'ai regardé des livres de géographie, le dictionnaire*
- Après     *Je me suis relu.*

(52) *Ibid.*, p. 66.

(53) De telles procédures ont été utilisées dans le cadre de séances de tutorat. Cf., par exemple « **Un tutorat pas comme les autres. Création et expérimentation d'un tutorat double et à rebond au Collège de Saulx-les-Chartreux** », Brochure éditée par ce Collège.

(54) Classe de Jeannine Dumazert, Équipe INRP Lozère, Circonscription de Florac.

Même si les indications sont vagues et stéréotypées (pour écrire, il faut «réfléchir»). Mais que met-on sous ce terme?), elles dénotent un début d'analyse des opérations constituant le processus rédactionnel. Certains enfants se révèlent plus attentifs aux problèmes locaux (orthographe par exemple), d'autres plus sensibles à la structure globale du récit. Les enfants ne disent rien de la lecture critique et de la révision. S'ils savent utiliser les outils mis à leur disposition dans la phase de mise en texte, ils semblent avoir plus de difficultés à recourir d'eux-mêmes aux outils analogues proposés pour la révision des textes. L'explicitation des procédures fournit donc des indications précieuses à l'enseignant.

L'élucidation des stratégies est reconnue indispensable en pédagogie de la lecture. Elle contribue à ce que Fijalkov appelle la «*clarté cognitive*» (55) prérequis indispensable à l'apprentissage de la lecture. Bien que tout ne puisse être explicité dans le processus d'écriture, comme nous l'avons indiqué plus haut (56), l'analyse de l'activité aide à faire évoluer les stratégies utilisées.

### 3.3.2. Des séquences d'élaboration de critères

Les critères désignent les «*classes d'indices sur lesquelles se fonde un jugement évaluatif*» (57). Par exemple, le critère *modalité d'énonciation* regroupera un certain nombre d'indicateurs se rapportant aux temps verbaux utilisés à la perspective d'énonciation choisie (les changements de point de vue, s'il y en a, sont-ils justifiables?). Pour chaque type de texte, les critères peuvent être spécifiques. Ainsi l'exhaustivité des informations est un critère d'évaluation du texte explicatif ou informatif, pas du texte narratif fictionnel. La référence à de tels critères non seulement permet de centrer la phase de révision sur les indices jugés les plus importants, mais aussi guide la phase de mise en texte. En effet, elle permet de préciser un certain nombre des attentes auxquelles doit satisfaire le texte.

Pour cela, il faut partir des représentations des élèves qui disposent tous d'une compétence textuelle implicite. Avant même qu'ait été entrepris un apprentissage du récit ou de l'argumentation, un enfant sait ce qu'est une histoire ou une réfutation ; sait, ou du moins dispose d'une représentation provisoire du fonctionnement de ce type de texte. Ainsi, lorsqu'on demande à des enfants de CP à quel moment serait finie une histoire qui concernerait un chien tout seul dans une forêt, les enfants répondent que l'histoire serait finie «*quand sa maman le retrouverait*» ou «*quand il reviendrait à sa maison*», ou encore «*quand il serait mort*», ou «*quand il trouverait un maître*», etc... (58). Les enfants ont donc l'intuition de la résolution nécessaire d'un manque dans la suite de l'histoire et disposent de la notion de clôture narrative. Cependant, les mêmes enfants, lorsqu'on leur propose l'histoire suivante :

(55) Les mauvais lecteurs sont souvent suranalytiques, par manque de compréhension de la tâche. Voir John DOWNING et Jacques FIJALKOW (1984) : *Lire et raisonner*, Privat ou G. et E. CHAUVEAU (1985) : « Les Processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire » in *Revue Française de Pédagogie* N° 70, janvier-mars 1985.

(56) Cf. ici-même, I.1.1.

(57) Lire Jean-Paul CAVERNI et Georges NOIZET (1983) : « Agrégation de critères « nature » ou « contrainte » dans une tâche de jugement évaluatif » in *La Pensée Naturelle, Structures, procédures et logique du sujet*, PUF, pp. 165-173.

(58) Recherche INRP, Unité de Recherche : « Didactique et Pédagogie du Français », Programme National : « Pratiques d'évaluation des écrits » à l'école élémentaire.

*Paul avait très envie de construire une cabane dans un bois. Un matin, il a pris ses outils et il est parti. Il a marché longtemps. Il a cueilli des fleurs. Il a regardé des oiseaux.*

jugent pour la plupart que l'histoire est complète et ne jugent pas nécessaire d'indiquer que la cabane a été construite (59). Les enfants de CP ont donc des difficultés à dilater un événement en but, moyen, action, résultat. Les études psycholinguistiques (60) ont montré comment se met progressivement en place une compétence textuelle.

L'enseignant peut choisir d'ignorer ces représentations. Mais si l'on considère que dans ce domaine comme pour les apprentissages scientifiques (61), les représentations resurgissent d'autant plus violemment qu'elles ont été évacuées, il importe de favoriser l'émergence et l'explicitation des éléments de la compétence textuelle.

### **...et les faire évoluer.**

Certes l'enseignant peut indiquer lui-même les traits caractéristiques des écrits à produire, mais, pour les raisons que nous venons d'indiquer, les résultats seront alors dérisoires. Pour que les élèves intègrent véritablement les critères, il importe qu'ils aient été associés à leur élaboration.

Ainsi, par exemple, des élèves de CE 2 (62) ont eu à énoncer les principaux impératifs à respecter pour réussir un conte. Ils n'ont pas indiqué moins de 25 critères différents, plus ou moins spécifiques de ce genre de texte. Ces formulations sont traces de leurs représentations de la tâche à réaliser.

Dans un second temps, l'ensemble des réponses a été photocopié et remis à chacun des élèves, avec la consigne de sélectionner et de classer les dix critères les plus importants selon eux. Cette fois, les critères erronés ont été écartés par tous les enfants. Ils ont placé par contre unanimement en première position les critères se rapportant à la structure globale du récit («il faut qu'il y ait un début, un problème, une solution et une fin» ou «il faut qu'il y ait un fil»). Cependant des différences importantes peuvent être relevées entre les divers classements : certains privilégient les critères spécifiques au genre étudié, tandis que d'autres avantagent des éléments non spécifiques, comme la correction orthographique ou syntaxique. Or, ces classements correspondent justement aux enfants qui ont le plus de difficultés à produire des récits cohérents. Les difficultés proviennent donc d'une hiérarchisation insuffisante des critères de réalisation. Sans qu'elle suffise à assurer une réussite complète, une analyse claire de la tâche améliore les performances. En effet l'intégration des critères spécifiques au genre pratiqué aide à l'autocontrôle des divers niveaux d'opérations.

---

(59) Michel FAYOL (1981) : *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Bordeaux II, p. 178 sq. et p. 169 sq.

(60) Cf. Michel FAYOL (1985), *op. cit.*, en particulier chapitre VI, *L'acquisition du récit*, pp. 77-96.

(61) Comme l'ont montré les recherches INRP en Sciences Physiques.

(62) Classe d'Annie MARTIN, Équipe INRP de Lozère, Circonscription de Florac.

### – Comment aider les élèves à élaborer des critères ?

Plusieurs types d'activités s'avèrent particulièrement favorables à l'élaboration de critères : lecture de textes orientée vers le repérage de traits caractéristiques et des règles de fonctionnement (63), transformations de textes (64), tri de textes. Ce dernier exercice consiste à proposer une quinzaine de textes très divers se rapportant à un même thème (65) : fragments de romans, contes, textes poétiques, reportages, articles de presse, textes explicatifs extraits de revues scientifiques ou de documentation scolaire... Les élèves ont pour tâche de regrouper ces textes en catégories et de justifier ce classement. Pour cela, ils sont conduits à relever et à comparer les traits caractéristiques de chaque type de texte. Les classements possibles sont divers : support (presse, livre, dictionnaires...), fonctions de l'image (illustrative, explicative, absente...), types de textes (narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, prescriptif...). L'expérience montre que, aux divers niveaux de la scolarité, les justifications évoluent, des critères de contenu (*ça parle de*) vers le repérage de traits formels.

Cette activité se situe au **carrefour du travail sur le produit et sur le processus**. Certes les critères concernent les caractéristiques de l'écrit à produire, et se rapportent donc au produit. Mais en même temps, leur élaboration permet de renforcer le contrôle au cours du processus de production. L'élaboration des critères semble donc une des activités cruciales pour aider l'élève à exercer un contrôle plus important au cours du processus de production : parce que l'élève sait mieux ce qu'il a à faire, il le fait de façon plus délibérée.

### 3.3.3. Construire des outils de travail

Les observations recueillies peuvent être converties en outils de travail. Nous appelons *outils des objets matériels facilitant la production ou la révision d'un texte*. Ils peuvent avoir des formes diverses : grilles de critères, questionnaires, feuilles de route précisant la liste des opérations à effectuer... (66). Il ne s'agit pas d'indications de travail rédigées par l'enseignant mais d'une mise en forme de remarques et d'observations des élèves.

Ces éléments empruntent *tous les traits caractéristiques des outils* :

- ils sont fabriqués,
- ils répondent à une fonction donnée : tel questionnaire aide à repérer les ambiguïtés pour engager la phase de révision, telle carte de route permet de construire la trame d'un récit avant sa mise en texte...

(63) Nous en avons donné de nombreux exemples dans le cadre d'un travail en projet. Cf. **Pratiques** N<sup>os</sup> 27, 36, 42...

(64) Voir par exemple Roger PETITJEAN (1984) : **La transformation de texte**, Cedic.

(65) Lire Danièle LORROT (1985) : « Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes : Tri de textes au CM » in **Repères** 66, INRP, juin 1985.

(66) Il existe d'autres modèles, comme par exemple celui que propose Jean-Paul BRONCKART et al. (1985) : **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé. Celui-ci analyse « les opérations langagières qui rendent compte de l'articulation du texte au contexte (et au référentiel), c'est-à-dire du traitement des paramètres extralangagiers et de l'expression du résultat de ce traitement sous forme d'unités linguistiques organisées en texte » (*op. cit.*, p. 38). Le modèle propose de distinguer les opérations de **contextualisation**, « c'est-à-dire de choix de valeurs sur l'ensemble des paramètres pertinents de l'extralangage », de **structuration**, c'est-à-dire « la construction d'une trame du texte, par le choix d'un type d'ancrage discursif, avec son réseau de repères énonciatifs », et de **textualisation**, c'est-à-dire « l'organisation discursive effective mettant en jeu les aspects de connexité, de cohésion et de modalisation ». *Ibid.*, p. 38.

Le modèle ne s'intéressant pas à la description de l'activité effective du rédacteur, mais cherchant à repérer dans les marques linguistiques la trace des opérations langagières, les opérations de révision ne figurent pas dans le modèle.

Vu la prolifération des travaux sur les processus rédactionnels et leur difficulté d'accès, un état de la question sur ces recherches serait bien utile.

- ils aident à résoudre des problèmes : quels temps verbaux utiliser selon les types de textes ? Comment relire efficacement ?...
- ils sont étayés par des références théoriques : selon les cas, les travaux sur la structure des récits ou sur les textes argumentatifs, les recherches sur la progression thématique...
- ils évoluent au fur et à mesure des nouvelles acquisitions. Ainsi, par exemple une liste de critères figurant dans le classeur permettra de consigner les critères au fur et à mesure de leur élaboration.
- ils sont diversifiés selon la nature du texte à produire, le moment de la production... L'une des capacités principales de l'élève sera de déterminer les outils qui peuvent lui être utiles dans une situation donnée.
- ils sont provisoires. Ils seront abandonnés quand les élèves auront intériorisé les exigences qu'ils matérialisent ou quand ils s'avèrent créateurs de stéréotypes ou inadaptés aux nouvelles situations rencontrées.

La constitution d'un capital d'outils dans lesquels les élèves puiseront au gré des situations permet une mise en cohérence des acquis antérieurs. La recherche didactique a pour tâche de contribuer à une réponse plus précise à un certain nombre de questions concernant la construction et l'utilisation de ces outils :

- Dans quelle mesure les formulations peuvent-elles s'appuyer sur les formulations brutes des enfants ?
- Selon quelles procédures les élèves peuvent-ils prendre part au choix d'une disposition signifiante des éléments constituant l'outil ?
- A quelles conditions les fonctions de l'outil sont-elles clairement perçues par les élèves ?

Afin d'éviter une utilisation mécanique et routinière de ces instruments, le temps d'élaboration de l'outil semble encore plus déterminant pour l'apprentissage que son temps d'utilisation.

La prise en compte de la complexité de l'activité rédactionnelle entraîne une **diversification des temps de travail en écriture dans la classe**. Certes il est nécessaire de prévoir des temps d'écriture individuelle ou en groupes mais il faut également mettre en place :

- des séquences d'analyse de textes, orientées vers l'élaboration de critères,
- des moments pour la formulation des projets de textes et les choix stratégiques de l'ordre de la planification,
- des séquences de lecture critique des textes des camarades,
- des moments pour la réécriture,
- des phases de mise en cohérence des savoirs acquis sous la forme d'outils réutilisables dans d'autres situations.

Il reste à voir l'articulation dans le temps entre ces diverses activités. En tout cas, la complexification de l'objet d'enseignement dans une pédagogie de l'écriture effraie peut-être mais explique assez bien l'inefficacité d'une pédagogie de l'écriture qui ne travaillerait que dans l'une des directions indiquées. **Il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoirs sur les processus).**

## Des perspectives et des interrogations...

La présence d'un modèle décrivant les diverses opérations de l'activité rédactionnelle intéresse donc les enseignants. Cependant notre intérêt pour ce type de travaux ne doit pas nous aveugler d'enthousiasme pour les modèles existants. Si j'ai présenté ici le modèle de Hayes et Flower, c'est parce qu'il m'a paru un des plus complets et des plus opératoires parmi ceux qui sont disponibles. Mais il ne faut pas masquer les limites de ces propositions. Tout d'abord, les opérations présentées s'appliquent plutôt aux textes expositifs, où l'écriture apparaît comme un vecteur d'« idées ». Les opérations seraient-elles semblables dans la production d'un récit à des fins poétiques ? D'autre part, ces modèles se présentent eux-mêmes comme provisoires et inachevés. Pour acquérir une plus grande fiabilité, ils devraient être confrontés à des corpus de protocoles plus importants. Enfin ils décrivent la pratique d'experts qui ont appris à écrire selon des méthodes historiquement datées. Les protocoles seraient-ils similaires avec des adultes ayant pratiqué des ateliers et jeux d'écriture ? Quelle est donc la validité générale de ces descriptions ?

Plus grave est l'emprunt naïf par la didactique d'un outil théorique non directement élaboré pour elle. Dans quelle mesure la pratique de l'expert peut-elle fonder une progression didactique ? Pour répondre à cette question, il faudrait auparavant mener des recherches sur des questions spécifiquement didactiques, comme celles-ci : quelle est l'incidence de l'explicitation des procédures sur la conduite de celles-ci ? Avec des adultes ? Avec des enfants ? Selon quelles modalités peut-elle être réalisée dans une classe ? Jusqu'où une activation des opérations peut-elle être réalisée sans que ce type d'exercice perde la signification d'activité de production de texte ? A quelles conditions des outils élaborés peuvent-ils être opératoires et facteurs d'apprentissage ? Beaucoup d'interrogations subsistent et nécessitent une recherche didactique.

Ce domaine est probablement appelé à se développer beaucoup dans les prochaines années. En effet s'y rencontrent une demande sociale très forte pour la maîtrise de l'écrit, un courant de recherche récent en psycholinguistique textuelle (après de nombreuses études sur la compréhension des textes, en particulier des récits par des enfants d'âges différents, elle s'intéresse maintenant aussi à la production) et une préoccupation importante de la recherche didactique. En effet, celle-ci a pris conscience, grâce aux travaux sur l'évaluation formative (67), de la nécessité de prendre en compte les processus, et commence à disposer d'éléments de référence pour engager ce travail.

Une telle recherche devrait permettre d'éviter les réductions de l'applicationnisme, qui ont touché la mise en œuvre pédagogique des travaux conduits en linguistique. Ce n'est pas parce que les théoriciens du récit ont énoncé les composantes régulières de ce type de texte et parce que l'enseignant aura expliqué ce modèle que les enfants sauront pour autant produire un récit cohérent. Pour favoriser l'appropriation de cette conduite langagière (68), il importe

(67) En particulier sous la direction de Jean-Jacques BONNIOL à l'Université d'Aix-en-Provence. Par exemple dans *Bulletin de Psychologie* 353 XXV, 1981-1982, novembre-décembre 1981, pp. 159-186 ou *Revue Colège*, CRDP de Marseille, N° 2, mars 1984, pp. 13-62.

(68) « L'ontogenèse du langage correspond à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit, pour ne retenir que les plus fréquentes dans les premières années. Ces conduites s'organisent peu à peu en système permettant le passage et la coordination entre elles ».

Éric ESPERET (1985) : « Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit » in M. MOSCATO et G. PIERAUT-LE BONNIEC Eds. *Le langage. Construction et actualisation*, Presses Universitaires de Rouen, p. 180.

de la faire pratiquer dans des situations diversifiées, d'observer les stratégies des enfants et de les aider à les faire évoluer, de favoriser une analyse de la tâche dans toutes ses dimensions, caractéristiques du texte à produire mais aussi modalités de réalisation. Si l'existence de modèles du processus rédactionnel avaient pour seul effet d'attirer notre attention sur la non-transparence des processus d'apprentissage, ce serait déjà beaucoup. Mais ils peuvent aussi contribuer, comme nous l'avons vu, à la conception de nouveaux types d'interventions pédagogiques. A condition d'éviter ici encore les risques de l'applicationnisme...